



Utbildningens revolutioner

Till studiet av utbildningshistorisk förändring

Anne Berg, Esbjörn Larsson, Madeleine Michaëlsson,
Johannes Westberg & Andreas Åkerlund (red.)

UTBILDNINGSHISTORISKA MEDDELANDEN

5

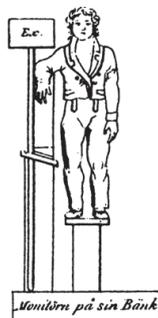
Editores: Esbjörn Larsson & Johannes Westberg

Till Gunnar Richardson
(1924–2016)

Utbildningens revolutioner

Till studiet av utbildningshistorisk förändring

Anne Berg, Esbjörn Larsson,
Madeleine Michaëlsson,
Johannes Westberg & Andreas Åkerlund
(red.)





Utbildningshistoriska meddelanden
Redaktion: Esbjörn Larsson och Johannes Westberg
Utgivare och distributör: Uppsala Studies of History and Education

Postadress EDU, Uppsala Universitet
Box 2136, 750 02 Uppsala
Telefon 018-471 7628
E-post utbildningshistoria@edu.uu.se
URL www.edu.uu.se/forskning/utbildningshistoria/

Omslaget: Omslaget är tecknat med färgpennor av Jean-François Mazet, Haag, Nederländerna. Bilden på framsidan är en utbildningshistorisk tolkning av Eugène Delacroixs målning "Friheten på barrikaderna" från 1830. Målningen uppmärksammade den franska julirevolutionen samma år som tvingade Karl X av Frankrike att abdikera. Originalen föreställer en kvinna som personifierande friheten håller den franska trikoloren i sin högra hand och ett gevär i sin vänstra hand.

© Författarna 2017
Sättning: Esbjörn Larsson
Omslagslayout: Martin Högvall

ISBN 978-91-86701-03-1
ISSN 2000-4168
urn:nbn:se:uu:diva-317848 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-317848>)
Tryckt i Sverige av DanagårdLiTHO AB, Ödeshög 2017

Innehåll

Förord.....	9
Kapitel 1: Att studera omvälvande förändringar	13
<i>Anne Berg, Esbjörn Larsson & Johannes Westberg</i>	
Kapitel 2: Enhetsskoletanken som försvann.....	19
<i>Esbjörn Larsson</i>	
Trender inom utbildningshistorisk forskning.....	19
Källutgåvorna <i>Tidiga enhetsskoletankar</i>	22
Tidigare tolkningar av <i>Tidiga enhetsskoletankar</i>	23
Att undersöka 1800-talets pedagogiska tänkande.....	27
Med medelklassen i centrum.....	28
De arbetande klassernas undervisning.....	32
Enhetsskolan gör entré.....	37
Om möjligheten att söka enhetsskolans rötter.....	42
Kapitel 3: Privata bidrag till folkskolan	45
<i>Madeleine Michaëlsson</i>	
Material och metod.....	47
De privata bidragens former	49
Marginalisering utan undanträngning.....	52
Så fungerade järnbrukens bidrag till folkskolan.....	55
Avslutning.....	58
Kapitel 4: En demokratisk revolution.....	61
<i>Anne Berg</i>	
Skapandet av demokrater.....	62
De tidiga arbetarföreningarnas skapande av demokrater.....	66
Arbetarklassens formering i kapitalets tidsålder.....	68
Det representativa självstyrets dominans.....	69
Direkta och indirekta val av ordförande och styrelser.....	72
Individualiserande val.....	76
Fogliga medborgare.....	80
Vaktande och fostrande förvaltare.....	86
Avslutning.....	92

Kapitel 5: Kungsådran av den lilla läroanstaltens bildning.....	95
<i>Henrik Edgren</i>	
Behovet av en ny läsebok för folkskolan.....	96
<i>Läsebokens</i> syfte och innehåll.....	98
<i>Läsebokens</i> historiska sammanhang.....	100
Om användandet av <i>Läsebok för folkskolan</i>	104
<i>Läseboken</i> i praktiken.....	111
Avslutande diskussion.....	117
Kapitel 6: Rökningens revolution.....	119
<i>Germund Larsson</i>	
Makt, cigaretter och läroverk.....	121
Rökning som moraliskt och medicinskt problem.....	124
Tyst motstånd.....	126
Organiserat motstånd.....	128
Den nya disciplinära strategin.....	131
Förbudet som gick upp i rök.....	134
Kapitel 7: Studiecirkeln.....	139
<i>Samuel Edquist</i>	
Studiecirkeln – en folkbildningsrevolution och katalysator för demokrati i en krisfylld tid.....	143
De spottade inte på golvet: demokratins praktiker.....	147
Den ideologiska demokratifostran.....	151
Demokratins problem.....	152
Mot utländsk och odemokratisk klasskampsbildning.....	154
Demokratismen: en kulturrevolution.....	159
Kapitel 8: Inbördeskriget som historiedidaktiskt dilemma.....	163
<i>Jörgen Mattlar</i>	
Föreställd gemenskap, kollektiv minne och historiebruk.....	163
Den selektiva traditionen och hegemonin i ett läroplanshistoriskt perspektiv.....	164
Läroböcker som material.....	166
Inbördeskriget 1918 som kollektivt trauma och minne.....	167
Beskrivningar av inbördeskriget och dess efterspel.....	168
Problemformulering och syfte.....	170
Nyckelord i beskrivningen av inbördeskriget.....	171
Frekvensanalys av nyckelord.....	172
De finskspråkiga läroböckerna.....	176
De svenskspråkiga läroböckerna.....	183
Jämförande analys och slutsatser.....	186

Kapitel 9: Nya matematiken – revolutionen som uteblev	189
<i>Johan Prytz</i>	
Nya matematiken – en revolution	191
Den svenska rationella läroplanen och Nya matematiken – den perfekta planen.....	197
Implementering och misslyckande – centralisering möter decentralisering	202
Avslutande kommentarer.....	208
Kapitel 10: En förskola för alla?	211
<i>Johannes Westberg</i>	
Barnstugeutredningen och dess bakgrund.....	212
Det moderna och anonyma samhället.....	215
Det komplexa och känsliga barnet.....	220
Utbyggnaden och dess ekonomi.....	225
Barnstugeutredningens intellektuella maskineri	230
Kapitel 11: Lärarkrav och ekonomisk styrning	233
<i>Johanna Ringarp</i>	
Kommunaliseringen av lärarkåren.....	235
Förändrad styrning och marknadsisering av skelsektorn	239
Vägen mot en sammanhållen grundskola	241
Från regelstyrning till mål- och resultatstyrning	244
En revolution?	246
Kapitel 12: Lära från Väst efter revolutionerna i Öst.....	249
<i>Andreas Åkerlund</i>	
Grannlandsinternationalism och kognitiv kolonisation.....	252
Det svenska stödet till Östersjöregionen efter 1990	253
Materiel, teknik och utbildning - säkerhetspolitik och miljövard	255
Värderingar och kunskap – demokrati och ekonomi	256
Svenska Institutet - forskning och högre utbildning.....	259
Fokus på export och näringsliv - Östersjömiljard 1 och 2.....	261
EU-medlemskapen och stödets avveckling.....	263
Slutsatser.....	264
Författarpresentation.....	267

Förord

Utbildningshistoria är ett forskningsfält som sedan millennieskiftet växt sig allt starkare i Sverige. I och för sig bedrevs det utbildningshistorisk forskning även dessförinnan och under slutet av 1980- och början av 1990-talet gavs det ut en rad böcker som fortfarande är att betrakta som utbildningshistoriska portalverk.¹ Det saknades dock ett tydligt sammanhang som gör att man kunde tala om utbildningshistoria som ett eget forskningsfält.²

Denna situation kom emellertid att förändras under 2000-talet. En viktig bidragande orsak till denna utveckling var bildandet av en utbildningsvetenskaplig kommitté inom det svenska Vetenskapsrådet 2001, vilken inledningsvis pekade ut utbildningshistoria som ett särskilt forskningsområde. Detta ledde till tillkomsten av en rad utbildningshistoriska forskningsprojekt och den utbildningsvetenskapliga kommittén finansierade bland annat en forskarskola i utbildningshistoria med säte i Uppsala.³ En annan betydelsefull faktor för utvecklingen inom svensk utbildningshistorisk forskning har varit den arena som de återkommande nordiska pedagogik- och sedermera utbildningshistoriska konferenserna utgjort.⁴ Dessa har blivit en viktig mötesplats för utbildningshistorisk forskning och även bidragit till att stärka utbytet över disciplinrännerna.⁵ Samma sak gäller även det utbildningshistoriska nätverk som bildades i Uppsala 2005,⁶ samt tidskriften *Nordic Journal of Educational History* (NJEH)

¹ Bland dessa kan särskilt nämnas Tomas Englund, *Curriculum as a political problem: Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education* (Lund 1986); Bengt Sandin, *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600–1850* (Lund 1986); Christina Florin, *Kampen om katedern: feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906* (Umeå 1987); Ulla Johansson, *Att skolas för hemmet: trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842–1919 med exempel från Sköns församling*, (Umeå 1987); Lars Petterson, *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham: Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809–1860* (Uppsala 1992); Christina Florin, & Ulla Johansson, *"Där de härliga lagrarna gro...": Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914* (Stockholm 1993); Daniel Lindmark, *Uppfostran, undervisning, upplysning: Linjer i svensk folkundervisning före folkskolan* (Umeå 1995).

² Denna slutsats bygger på en inventering av utbildningshistorisk forskning som visar att många av de utbildningshistoriskt inriktade avhandlingar som producerades under 1990-talet skrevs inom ramen för små utbildningshistoriska miljöer. Esbjörn Larsson, *Inventering av utbildningshistorisk forskning vid svenska lärosäten [med förord av Donald Broady]* (Uppsala 2003).

³ Daniel Lindmark, "Educational history in the Nordic region: Reflections from a Swedish perspective", *Espacio, Tiempo y Educació* 2:2 (2015) s. 8.

⁴ Som pedagogikhistorisk konferens 1998, 2003, 2006 och som utbildningshistorisk konferens 2009, 2012, 2015.

⁵ Donald Broady, Esbjörn Larsson & Johannes Westberg, "Utbildningens sociala och kulturella historia: En översikt" i Esbjörn Larsson & Johannes Westberg (red.) *Utbildningens sociala och kulturella historia: Meddelanden från den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen* (Uppsala 2010) s. 11–14.

⁶ <https://utbildningshistoria.se/> [hämtat 2017-01-30]

som grundades 2014 med det uttryckliga syftet att skapa ett forum för utbildningshistorisk forskning rörande nordiska förhållanden oavsett skribenternas akademiska hemvist.⁷ Som en följd av denna utveckling kan man därför tala om ett mer sammanhållet utbildningshistoriskt fält i Sverige idag, på vilket såväl pedagoger som historiker är verksamma.

Inom ramen för det svenska utbildningshistoriska forskningsfältet utgör Uppsala en av flera viktiga forskningsmiljöer.⁸ Denna miljö har sitt ursprung i den utbildnings- och kultursociologiska forskningsmiljö som Donald Broady skapade och som allt sedan tillkomsten av den Nationella forskarskolan i utbildningshistoria 2005 utvecklats till ett centrum för utbildningshistorisk forskning i Sverige. Idag är denna forskning organiserad inom ramen för forskningsgruppen *Uppsala Studies of History and Education* (SHED) som har sin hemvist vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet. Forskningsgruppen samlar en rad forskare med intresse för utbildningshistoria, didaktikhistoria, historiedidaktik samt barn- och ungdomshistoria. Vid 2016 års slut bestod forskargruppen av 10 fast anställda lektorer vid institutionen, samt 9 doktorander och därtill ett antal visstidsanställda forskare.⁹ Forskningsgruppen har även ett välutvecklat internationellt nätverk som inkluderar samarbeten med exempelvis Prof. Marcelo Caruso (Berlin), Prof. Jane Humphries (Oxford), Prof. Daniel Lindmark (Umeå), Prof. David Mitch (Maryland), Prof. Sam Wineburg (Stanford), FD Ingrid Brühwiler (Chef för avdelningen för de offentliga skolorna i kantonen Appenzell Ausserrhoden i Schweiz), FD Gabriele Cappelli (Universitat Autònoma de Barcelona), FD Christian Larsen (Köpenhamn) och Førsteamanuensis Merethe Roos (Sørøst-Norge).

Från och med hösten 2012 driver forskningsmiljön även det utbildningshistoriska seminariet i Uppsala, som sedan sin tillkomst sammanträtt över 60 gånger för att diskutera texter under arbete. Seminariet är öppet för alla intresserade och utöver forskare i Uppsala lägger även andra forskare från nordiska lärosäten fram sina texter där.¹⁰

Vad gäller den forskning som SHED bedriver kan exempelvis nämnas studier av folkskoleväsendets expansion, växelundervisningens etablering, förhållandet mellan offentlig och privat undervisning, grundskolans kommunalisering, könsideal bland läroverksungdomar, skolmatematikens historia, folkbildningens finansiering, historieundervisning, religiösa folkskolor, folkskollärare, *Läsebok för folkskolan*, förskolans historia, internationella utbyten inom

⁷ Björn Norlin & David Sjögren, "Enhancing the infrastructure of research on the Nordic educational past, *The Nordic journal of educational history* 1:1 (2014) s. 1–5.

⁸ Lindmark (2015) s. 9.

⁹ <http://www.edu.uu.se/forskning/utbildningshistoria/medlemmar/> [hämtat 2017-01-30]

¹⁰ <http://www.edu.uu.se/forskning/utbildningshistoria/seminarier/> [hämtat 2017-01-30]

akademien samt vapenövningar i svenska skolor.¹¹ Det är för att uppmärksamma denna forskning, som vuxit fram i Uppsala under 2000-talet, som vi valt att publicera denna bok.

Även om arbetet med denna bok framförallt skett med förenade krafter inom forskningsgruppen hade utgivningen inte varit möjlig utan hjälp utifrån. Exempelvis har generöst bidrag till bokens tryckning lämnats från Vilhelm Ekmans universitetsfond och den forskning som presenteras har i flertalet fall finansierats av Vetenskapsrådet. Vidare har vi som vanligt haft god hjälp av Grafisk service (UUB) och i detta fall Martin Högvall. Avslutningsvis vill vi särskilt tacka Jean-François Mazet för de fina teckningar som han gjort för bokens omslag.

Anne Berg, Esbjörn Larsson, Madeleine Michaëlsson,
Johannes Westberg & Andreas Åkerlund söndag den 19 mars 2017

¹¹ Se ex. Johannes Westberg, *Att bygga ett skolväsende: Folkskolans förutsättningar och framväxt 1840–1900* (Lund 2014); Esbjörn Larsson, *En lycklig Mechanism: Olika aspekter av växelundervisningens som en del av 1800-talets utbildningsrevolution* (Uppsala 2014); Madeleine Michaëlsson, *Privata bidrag till folkskolan: Jämbruken och det svenska folkskoleväsendet 1850–1930* (Uppsala 2016); Peter Bernhardtsson, *I privat och offentligt: Undervisningen i moderna språk i Stockholm 1800–1880* (Uppsala, 2016); Johanna Ringarp, "Kommunalisering, valfrihet och internationalisering" i Sverker Scheutz (red.), *Skola för kunskap, valfrihet och trygghet?* (Uppsala 2016); Sara Backman Prytz, *Borgerlighetens döttrar och söner: Kvinnliga och manliga ideal bland läroverksdomar, ca. 1880–1930* (Uppsala 2014); Johan Prytz, "Social structures in mathematics education: Researching the history of mathematics education with theories and methods from the sociology of education", *International journal for the history of mathematics education* 8:2 (2013); Anne Berg & Samuel Edquist, *The Capitalist State and the Construction of Civil Society: Public Funding and the Regulation of Popular Education in Sweden, 1870–1991* (i tryck); Thomas Nygren, "Thinking and caring about indigenous peoples' human rights: Swedish students writing history beyond scholarly debate", *Journal of Peace Education* (2016); Jörgen Mattlar, "Ett erkännande av de nationella minoriteterna? Historieundervisningen under 2000-talets första år" samt David Sjögren, "Religiös fostran mellan det offentliga och privata: Fristående separatistiska folkskolor i Älvsby församling 1900–1930", i David Sjögren & Johannes Westberg (red.) *Norrlandsfrågan: Erfarenhet av utbildning, bildning och fostran i nationalstatens periferi* (Umeå 2015); David Sjögren, "Folkskollärare i konflikt med skolråd och allmoge 1840–1900" samt Henrik Edgren, "Fosterlandets pulsar' och införandet av *Läsebok för folkskolan*" i Henrik Edgren (red.), *Nationen så in i Norden: En festskrift till Torkel Jansson* (Skellefteå 2013); Johannes Westberg (red.), *Förskolans aktörer: Stat, kår och individ i förskolans historia* (Uppsala 2011); Andreas Åkerlund, *Public diplomacy and academic mobility in Sweden: The Swedish Institute and scholarship programs for foreign academics, 1938–2010* (Lund 2016); Esbjörn Larsson, "Att fostras för landets försvar: Värntjänstutbildning för pojkar och flickor under andra världskriget", *Militärhistorisk Tidskrift* 2016:1 (2015).

KAPITEL 1

Att studera omvälvande förändringar

Revolutioner, paradigmskiften och epistemiska brott i studiet av utbildning

Anne Berg, Esbjörn Larsson & Johannes Westberg

Temat för denna bok är utbildningens revolutioner, vilket kan synas som ett lämpligt tema för en bok som ges ut 500 år efter det att Martin Luther spikade upp sina 95 teser på dörren till slottskyrkan i Wittenberg och 100 år sedan den ryska revolutionen som gav bolsjevikerna makten. Valet av tema passar också väl till för de forskningsintressen som kommer till uttryck i denna bok. Intresset för historia är ett intresse för förändring, för processer och för skiften, och utbildningens historia är ett forskningsområde som lämpar sig väl för studier av sådana fenomen.

Ordet revolution (av latinets *revo'lvo*; rulla tillbaka) avser i allmänhet en omvälvande eller grundläggande förändring som, i jämförelse med långsammare processer, sker under en kortare tid. I sin ursprungliga betydelse signalerar begreppet vad som kan beskrivas som en cirkulär förändring, där utvecklingen återvänder till sin utgångspunkt. Detta sätt att använda begreppet återfinns exempelvis i Thomas Hobbes karaktärisering av den stora engelska revolutionen 1640–1660. Därefter kom begreppet att successivt förändras för att i allt större grad betona förändringen i sig framför förändringen som ett kretslopp. Detta blev särskilt tydligt efter 1789 års franska revolution, varefter begreppet blev ett sätt att på ett mer allmänt plan beskriva och hantera omstörtande erfarenheter.¹

Såsom vetenskapligt begrepp används revolution för att beskriva såväl politiska omvälvningar som mer generella samhällsliga förändringar. Inom den historiematerialistiska och marxistiska forskningen har begreppet revolution en alldeles särskild position. Karl Marx och Friedrich Engels framhöll som bekant att den slutgiltiga övergången från feodalism till kapitalism skedde genom en borgerlig revolution, borgarklassens revolution.² Detta sätt att betrakta kopplingen mellan materiella, kulturella och politiska samhällsförändringar har

¹ Reinhart Koselleck, *Erfarenhet, tid och historia: om historiska tiders semantik* (Göteborg 2004) s. 90–98.

² Karl Marx & Friedrich Engels, *Det kommunistiska partiets manifest* (Göteborg 1975).

blivit stilbildande. Ett av de främsta exemplen på detta är Eric J Hobsbawms lansering av begreppet *the dual revolution* för att fånga den genomgripande förändring som de europiska staterna genomgick från slutet av 1700-talet till mitten av 1800-talet som följd av den franska revolutionen och den engelska industriella revolutionen.³

Revolutionsbegreppet har också använts för att beskriva särskilda ekonomiska, sociala, politiska och kulturella förändringar. Den industriella revolutionen och den agrara revolutionen är förstås två av de främsta exemplen på att också en långdragen historisk förändring kan omskrivas i termer av en revolution. Begreppet används här vidare även använts för att beteckna intellektuella omvandlingar som i fallet med den vetenskapliga revolutionen.⁴ Som nämndes inledningsvis är det emellertid vanligast att begreppet revolution används för att beteckna politiska processer. Historikern och sociologen Charles Tilly gör exempelvis skillnad på olika slags politiska revolutioner, bland vilka han räknade kupper (där en elit tar makten), inbördeskrig och stora revolutioner (*great revolutions*), varav de senare inte bara förändrar den politiska situationen utan även sociala och ekonomiska strukturer.⁵

Vid sidan av begreppet revolution har även andra begrepp etablerats för att beskriva omvälvande förändringar. Thomas Kuhns paradigmskifte är ett av dem. Begreppet paradigm använder han för att beskriva den grundläggande strukturen i ett vetenskapligt område, och paradigm avser den modell eller det mönster efter vilket forskare (mer eller mindre medvetet) arbetar. För att beskriva denna struktur använder sig Kuhn av olika regel och mönstermetaforer. Han jämför vetenskapliga paradigm med de mönster som används inom den latinska grammatiken för att böja verb (exempelvis "amo, amas, amat"), och liknar paradigm vid ett juridiskt prejudikat som kan tillämpas under olika områden. Ett paradigmskifte blir därmed något djupare än endast förändrade ståndpunkter, eller teoretiska skiften. Det rör sig snarare om en djupgående förändring i vetenskapliga förhållningssätt – Kuhn talar om sådana skiften som att forskarna bokstavligen börjar se saker på ett nytt sätt – vilket möjliggör nya slags vetenskapliga debatter och teoribildningar.⁶

³ Eric J. Hobsbawm, *The age of revolution: Europe 1789–1848* (London 1978). Ett annat exempel som verkar i en marxistisk tradition är Fredric Jameson, *The political unconscious: Narrative as a socially symbolic act* (London 1981).

⁴ H. Floris Cohen, *The scientific revolution: A historiographical inquiry* (Chicago 1994); Jan de Vries, *The Industrious Revolution: Consumer Behavior and the Household Economy, 1650 to the Present* (Cambridge 2008).

⁵ Charles Tilly, *European Revolutions, 1492–1992* (Oxford 1993) s. 16. Att politiska revolutioner kan ha större samhällsomvälvande konsekvenser har exempelvis sociologen och statsvetaren Theda Skocpol analyserat i monografen *Social Revolutions in the Modern World*. Skocpol argumenterar där för att såväl franska revolutionen 1789, den ryska revolutionen 1917 och den kinesiska revolutionen 1911 var sociala revolutioner (*social revolutions*) i betydelsen att de innebar snabba och grundläggande förändringar av såväl stat som klasstruktur som innebar att monarkier i huvudsakligen agrara samhällen omvandlas till centraliserade och byråkratiska nationalstater. Theda Skocpol, *Social revolutions in the modern world* (Cambridge 1994) s. 4–5.

⁶ Thomas Kuhn, *De vetenskapliga revolutionernas struktur* (Stockholm 1997) s. 31, 96

På ett liknande sätt använder sig Michel Foucault av begreppet epistemiskt brott för att förstå avgörande förändringar inom vetenskapen. Givet att vetenskaper uppvisar systematiska kunskaper om naturen, samhället och människan, är epistemet liksom paradigmet i Kuhns mening, de grundläggande regelmässigheter som utgör utgångspunkten för vetenskapliga samtal och ger upphov till den spridning av allt från ståndpunkter till teorier som vetenskapliga discipliner uppvisar. Foucault är noga med att påpeka att epistemet inte i första hand bör förstås som begränsningen av det vetenskapliga samtalet. I stället är epistemet de diskursiva praktiker som gör en vetenskap möjlig.⁷

Foucaults studier är därvidlag också intressanta, eftersom han tillhör dem som ägnat särskilt intresse åt just de revolutionära förändringarna, oavsett om det rör "det ursprungliga snittet som skapar avstånd mellan förnuft och icke-förnuft" i *Vansinnets historia* eller fängelsets födelse i *Övervakning och straff*.⁸ Detta intresse för avgörande förändringar kan förstås på olika sätt. Det kan tolkas som en strategi för att undgå den icke-historiska, närmast platoniska, föreställningen att allt egentligen har varit av ett och samma slag; att den själssjukdom som Foucault ägnar sig åt i *Vansinnets historia*, eller den mänskliga sexualitet som han sedermera kom att ägna tre band åt, alltid har varit densamma.⁹ Foucaults intresse för avgörande förändringar kan också förstås som en metod, det vill säga som ett sätt att synliggöra historiska fenomen genom att identifiera och definiera skillnader.¹⁰

Vårt intresse för revolutioner är också, åtminstone delvis, metodologiskt orienterat. En av styrkorna med revolutionsbegreppet är att det riktar fokus mot de övergripande och omvälvande förändringar som karaktäriserat utbildningsväsendet under de senaste trehundra åren inom de mest skilda sammanhang. Det inbjuder till analyser som framhåller grundläggande förändringar, där tidigare forskning sett kontinuiteter, men även analyser som ifrågasätter skenbara revolutioner. Liksom analyser av sociala, politiska och vetenskapliga revolutioner, framstår också drivkrafterna till, eller förutsättningarna för, dessa revolutioner som angelägna studieobjekt.

I utbildningshistoriska sammanhang har begreppet revolution använts för att beskriva olika förändringar. Begreppet utbildningsrevolution har använts för att beskriva förändringar inom utbildningsväsendet under 1800-talet. Historikern Karl Schleunes har exempelvis använt uttrycket "schooling revolution" för att beskriva skolväsendenas expansion under 1800-talet i Preussen. Schleunes ser denna utveckling som en del av en större utbildningsrevolution (*educational revolution*) som inleddes med förändringar inom universitetet och Preussens *Gymnasium* och som inkluderade utvecklingen av Preussens *Volksschule*

⁷ Michel Foucault, *The archaeology of knowledge* (London 1997), 191–192;

⁸ Michel Foucault, *Vansinnets historia under den klassiska epoken* (Lund 1986) s. 9; Michel Foucault, *Övervakning och straff. Fängelsets födelse* (Lund 1987).

⁹ Hubert L. Dreyfus & Paul Rabinow, *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (Chicago 1983) s. 107.

¹⁰ Jfr Thomas Flynn, "Foucault and the spaces of history", *The Monist* 74:2 (1991) s. 167.

och lärarutbildning. I linje med detta har exempelvis redaktörerna till denna bok använt begreppet för att beskriva framväxten av nationella utbildningssystem i Sverige.¹¹

Begreppet utbildningsrevolution har även använts för att beskriva andra förändringar. Historikern Lawrence Stone har använt begreppet för att diskutera utvecklingen av utbildningsväsendet i England 1560–1640. Stone hävdar att utvecklingen under denna period innebar att mer än hälften av Londons vuxna män kunde läsa, en tredjedel kunde skriva sitt namn och att 2,5 procent av alla sjuttonåriga män gick på universiteten, vilket gör att man kan tala om ”a quantitative change of such magnitude that it can only be described as a revolution”.¹² Därtill har begreppet utbildningsrevolution också använts för att beskriva processer som är betydligt mer nutida, som exempelvis den kraftiga ökningen av andelen barn som gick i skola i Världen under perioden 1950–1970.¹³

Vi anser att utbildningsrevolution är ett funktionellt begrepp för att karaktärisera de omfattande (hastiga såväl som mer långdragna) förändringar på utbildningens område som präglade samhället under de senaste två hundra åren. Dels eftersom begreppet revolution, så som det använts inom den historiska forskningen, uppmärksammar avgörande förändringar på olika nivåer: allt från genomgripande sociala, ekonomiska och organisatoriska förändringar av utbildning, till grundläggande förändringar inom utbildningens form och innehåll. Dels eftersom begreppet revolution också riktar sökljuset mot förutsättningarna för, och orsakerna till, dessa förändringar.

I denna antologi används revolutionsbegreppet på olika sätt. I flera av antologins bidrag står grundläggande förändringar i fokus. Två av bidragen behandlar Sveriges utveckling till en demokratisk stat. I Anne Bergs kapitel beskrivs utvecklingen av en medborgerlig politisk kultur under andra hälften av 1800-talet. Detta görs genom en studie av hur medlemmarna av arbetarföreningar fostrades till ett demokratiskt politiskt handlande, vilket beskrivs som en liberal demokratisk revolution. I Samuel Edquists kapitel beskrivs införandet av studiecirkeln som en demokratisk revolution inom folkbildningen. Mer specifikt beskriver han utvecklingen som en demokratisms kulturrevolution, med

¹¹ Karl Schleunes, ”Enlightenment, Reform, Reaction: The Schooling Revolution in Prussia”, *Central European History* 12:4 (1979) s. 316–317; Esbjörn Larsson, *En lycklig Mechanism: Olika aspekter av växelundervisningens som en del av 1800-talets utbildningsrevolution* (Uppsala 2014) s. 11; Johannes Westberg, *Att bygga ett skolväsende: Folkskolans förutsättningar och framväxt 1840–1900* (Lund 2014) s. 15. I andra sammanhang har begreppet utbildningsrevolution använts i mer begränsad mening för att beskriva skrivkunnighetens utbredning i Sverige under 1800-talet. Anders Nilsson & Lars Pettersson, ”Utbildning, ekonomisk omvandling och tillväxt”, i Birgitta Furuhausen (red.), *Äventyret Sverige: en ekonomisk och social historia* (Stockholm 1993) s. 168–188.

¹² Lawrence Stone, ”The Educational Revolution in England, 1560–1640”, *Past & Present* 28 (1964) s. 68.

¹³ John Meyer, Francisco Ramirez, Richard Rubinson & John Boli-Bennet, ”The World Educational Revolution, 1950–1970”, *Sociology of Education* 50:4 (1977). Noterbart är att efterkrigstidens omvälvande förändringar i det svenska utbildningsväsendet inte brukar beskrivas som en revolution utan som en utbildningsexplosion. Se även här Nilsson & Pettersson (1993).

vilket inte avses genomslaget av en specifik ideologi, utan snarare genomslaget av demokratin som överordnat ideal.

Antologins kapitel behandlar också andra grundläggande förändringar inom utbildningens sfär. I Germund Larssons kapitel står förändringar inom läroverken i fokus. Hans kapitel tar sin utgångspunkt i läroverkens avskaffande av räkningförbudet, vilket var en process som hade sin bakgrund i mer generella förändringar inom läroverket och dess elevkultur. I Johannes Westbergs kapitel analyseras en av 1900-talets viktigaste utbildningsrevolutioner: expansionen av förskolesektorn. I Westbergs kapitel analyseras publikationerna från 1968 års Barnstugeutredning, som brukar beskrivas som grundläggande för denna revolutionerande utveckling, och hur den presenterade och motiverade en allmän förskola mot bakgrund av beskrivningar av barnet, samhällsutvecklingen och en utbyggd förskolas ekonomi.

Tre av antologins kapitel ägnas åt att försöka tolka revolutionerande skeenden i sig eller hur de har beskrivits. I Madeleine Michaëlssons kapitel behandlas de privata bidragens betydelse under folkskoleväsendets expansion. Utgångspunkten för Michaëlssons studie är de uppländska järnbruken, och hon kan visa att även om 1800-talets andra hälft utmärktes av att den offentliga förskolan vann segern om folkundervisningen, kan järnbrukens insatser förstås som en del i brukens strävan efter att behålla kontrollen över lokalsamhället. Andreas Åkerlunds kapitel behandlar svenskt bistånd och kunskapsöverföring efter de politiska revolutionerna i Östereuropa efter 1989. Genom en analys av svenska hjälp- och samarbetsprogram under perioden 1990-2004 riktade till länder i Östersjöområdet kan Åkerlund visa att det svenska biståndet inte enbart omfattande ekonomiskt stöd, utan att stödet även lämnades till områden som beskrivits som viktiga för så kallad kognitiv kolonialisering, nämligen områden som rättskipningen, utbildnings- och välfärdssektorn. Jörgen Mattlar tar i sin tur sig an hur man i historieläroböcker gestaltat ett revolutionärt skeende – finska inbördeskriget. I en analys av finländska läroböcker skrivna på finska respektive svenska under perioden 1960–2011 visar Mattlar på en tydlig förskjutning i de finskspråkiga läroböckerna, från ett frihetskrigsperspektiv i de äldsta framställningarna till mer av en beskrivning av händelserna som ett nationellt trauma från slutet av 1960-talet. Under 1980-talet blev även klassperspektivet mer framträdande i de finskspråkiga läroböckerna. Detta kan jämföras med de svenskspråkiga läroböckerna som inte har ett lika tydligt fokus på den röda sidan och arbetarrörelsen, där båda sidor i kriget ägnas ungefär lika stort utrymme.

Flera av antologins kapitel ägnas åt att nyansera och revidera beskrivningar av utbildningsrevolutioner. I Esbjörn Larssons kapitel ifrågasätts föreställningen att man hos 1800-talets skolmän och pedagoger kan finna rötterna till tanken om en gemensam skola för alla; den tanke som kan sägas utgöra grunden för den grundskola som infördes under 1960-talet. I stället var det i stort sett bara Per A. Siljeström som presenterade idéer om en skola för såväl fattiga som rika. I Henrik Edgrens kapitel behandlas en av de stora reformerna inom folkskolans

undervisning; införandet av *Läsebok för folkskolan*, som var avsedd att göra kunskapsförmedlingen mindre mekanisk och mer variationsrik, och göra barnen mer allmänbildande och fosterländskt sinnade genom sin åskådliga och fantasieggande framställning. *Läseboken* kunde dock inte uppnå många av dessa mål, inte minst eftersom texterna ofta var allt för svåra för skolbarnen.

I Johanna Ringarps och Johan Prytz kapitel behandlas två av 1900-talets mest spännande utbildningsreformer. Prytz undersöker den Nya Matematiken, som var en internationell reformrörelse som lade betoning vid elevernas förståelse snarare än drill, och som argumenterade för att elevernas genom mängdlära skulle få insikt i matematikens grunder. Prytz kan dock visa att den Nya Matematiken, trots en omfattande försöksverksamhet under 1960-talet, inte lyckades etablera sig i den svenska skolan, bland annat på grund av att de läroböcker som producerades efter avskaffandet av den obligatoriska läroboksgranskningen 1974 inte förblev den Nya Matematiken trogen. Johanna Ringarps kapitel behandlar 1990-talets omdiskuterade kommunalisering av skolan; en reform som ofta beskrivits som en revolution riktad mot likvärdighetstanken i svensk skola. Ringarp ifrågasätter dock i vilken mån kommunaliseringen kan beskrivas som en revolution. I stället argumenterar hon för att den reformen bör betraktas som kulmen på en längre förändringsprocess som hade pågått allt sedan 1960- och 1970-talens kritik mot den växande välfärdssektorn och dess byråkratisering.

Samtidigt som antologins kapitel alltså visar hur revolutionsbegreppet kan användas för att uppmärksamma både grundläggande och skenbara förändringar inom utbildningsväsendet, vill vi avslutningsvis argumentera för att detta intresse för historiska förändringar är och bör vara ett grundläggande kännetecken för utbildningshistorisk forskning. Utbildning och pedagogik är till sin karaktär varken tidlösa eller eviga, utan ständigt utsatt för förändringens krafter. Trots utbildningsväsendets inneboende stabilitet – man brukar tala om skolans svårföränderliga grammatik – utmärks utbildningens område av ständiga förskjutningar, förändringar och skiften. *Läsebok för folkskolan* och den Nya Matematiken är två exempel på sådana förändringar; enhetsskoletanken och skolans kommunalisering är två andra. Har den utbildningshistoriska forskningen ett grundläggande uppdrag, som särskiljer den från andra forskningsriktningar, är det att ägna sig åt sådana skeenden.

KAPITEL 2

Enhetsskoletanken som försvann

En studie av radikala och reformistiska tankar kring skolväsendets utveckling under 1800-talet

Esbjörn Larsson

Den utveckling som skolväsendet i Sverige genomgick under 1800-talet kan inte beskrivas som annat än revolutionsartad. Från att i början av 1800-talet ha varit en företeelse som i första hand angick den kyrkliga sfären blev skolan en verksamhet som i slutet av 1800-talet påverkade snart sagt samtliga människors livsbanor. Viktiga skeenden i denna utveckling var bland annat folkundervisningens expansion och institutionalisering, de allmänna skolornas omvandling till allmänna läroverk samt uppkomsten av högre flickskolor.¹

En central fråga för hur vi skall förstå denna revolutionerande utveckling är de bevekelsegrunder som låg bakom dessa dramatiska förändringar. I detta kapitel kommer en rad nyckeltexter, som tidigare använts för att beskriva utvecklingen på utbildningsområdet som en del i ett slags demokratiseringsprocess, att närmare granskas i syfte att vederlägga en sådan historieskrivning. Detta gör att denna text har både ett historiografiskt anslag och ett mer renodlat utbildningshistoriskt dito.

Trender inom utbildningshistorisk forskning

Frågan om hur vi skall förstå framväxten av dagens utbildningssystem och utbildningens starka ställning i vårt samhälle idag är inte bara helt central för utbildningshistorisk forskning generellt, utan det är även en fråga som tydligt visar på utvecklingen inom det utbildningshistoriska forskningsområdet.

¹ Se ex. Gunhild Kyle, *Svensk flickskola under 1800-talet* (Göteborg 1972); Bengt Sandin, *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600–1850* (Lund 1986); Lars Petterson, *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham: Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809–1860* (Uppsala 1992); Christina Florin & Ulla Johansson, *"Där de härliga lagrarna gro...": Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914* (Stockholm 1993); Johannes Westberg, *Att bygga ett skolväsende: Folkskolans förutsättningar och framväxt 1840–1900* (Lund 2014).

Internationellt brukar 1960-talet beskrivas som ett slags brytpunkt inom utbildningshistorisk forskning. Dessförinnan beskrevs utbildningsväsendets utveckling i regel som en del i en medveten strävan mot dagens sätt att betrakta utbildning och som ett resultat av västvärldens demokratisering. Under 1960-talet kom denna bild emellertid att ifrågasättas inom den revisionistiska forskningstradition som växte fram inom amerikansk forskning.² Istället för en många gånger personcentrerad historieskrivning introducerades nu samhällsvetenskapliga teorier och metoder i utbildningshistorisk forskning i syfte att undersöka utbildningens funktion i relation till den övergripande samhällsutvecklingen.³

I den svenska utbildningshistoriska forskningen verkar dock omvärderingen av utbildningsväsendets historia ha skett senare. I och för sig framhåller Bengt Sandin i sin avhandling *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan* (1986) exempelvis Eva Rappes artikel "Från katekes till social fostran" i *Häftan för kritiska studier* (1973) samt Åke Islings avhandling *Kampen för en demokratisk skola* (1980) som tidiga exempel på studier som med hänvisning till sociala faktorer förklarar folkskolans framväxt,⁴ men hans egen avhandling framstår även den som ett tidigt försök att göra upp med ett traditionellt sätt att beskriva det svenska skolväsendets utveckling.⁵ Ett annat portalverk när det gäller omvärderingen av synen på särskilt folkundervisningens framväxt i Sverige är Lars Pettersons

² Revisionist användes ursprungligen som ett skällsord för att beteckna dem som på olika sätt ifrågasatte den gängse bilden av utbildningsväsendets historia. Som Michael B Katz framhållit var det emellertid inte fråga om någon homogen grupp, utan snarare en tämligen heterogen samling av forskare som på olika sätt ifrågasatte utbildningsväsendets framväxt som en framstegsberättelse. Michael B Katz, "The Origins of Public Education: A Reassessment", i *History of Education Quarterly* 16:4 (1976) s. 381 f. Se även Sandin (1986) s. 21 f.; Lars Petterson, "Pedagogik och historia: En komplicerad förbindelse", i Staffan Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (Stockholm 2003) s. 369 f.

³ Se ex. Katz (1976) s. 381–404. För en beskrivning av den kritik som rests mot denna omtolkning av utbildningens historia, se Jürgen Herbst, "Beyond the Debate over Revisionism: Three Educational Pasts Writ Large", i *History of Education Quarterly* 20:2 (1980) s. 131 ff. För exempel på kritiken, se Diane Ravitch, *The Revisionists Revised: A Critique of the Radical Attack on the Schools* (New York 1978) särskilt kap. 7.

⁴ Ewa Rappe, "Från katekes till 'social fostran': Om folkundervisningen i Sverige från 1842 till 1906", i *Häftan för kritiska studier* (1973) s. 6–32; Åke Isling, *Kampen för och mot en demokratisk skola. 1: Samhällsstruktur och skolorganisation* (Stockholm 1980).

⁵ Enligt Sandin hade mycket av den tidigare utbildningshistoriska forskningen saknat teoretiska anspråk. Sandin (1986) s. 19–20. Denna bild bekräftas även av Gunnar Richardsons inventering av utbildningshistorisk forskning under 1970-talet. Gunnar Richardson, "Är pedagogikhistorien bortglömd?", *Tvärnsnitt* 3 (1980) s. 40. Exakt när omsvängningen inom svensk utbildningshistorisk forskning skedde återstår att närmare undersöka. Mycket talar dock för att det tidiga 1980-talet utgör en brytningstid. Detta märks inte minst i det replikskifte som utspelade sig mellan Gunnar Richardson och Dan Ch. Christensen i *Historisk tidskrift*, och där den förstnämnde ifrågasatte värdet av en ökad teorianvändning inom utbildningshistorisk forskning. Richardson, Gunnar, "Behövs en strategi för utbildningshistorisk forskning?", *Historisk tidskrift* (1981:2) s. 142–143; Dan Ch. Christensen, "Behöver vi en strategi för uddannelseshistorisk forskning?", *Historisk tidskrift* 1 (1983) s. 63–75; Gunnar Richardson, "Om den påstådda bristen på konflikter och om frånvaron av moralisk indignation: Ett genmäle till Dan Ch Christensen", *Historisk tidskrift* 1 (1983) s. 63–75. Se även Gunnar Richardson, Paul Lönnström & Staffan Smedberg, *Utbildningshistorisk forskning: problem, källmaterial, metodik* (Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 1984) s. 76–78.

avhandling *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham* (1992), som i likhet med Sandins avhandling beskriver förändringarna på utbildningsområdet under 1800-talet som en utveckling mot tydligare klasskillnader, där folkundervisningens främsta syfte var att underordna en framväxande arbetarklass.⁶

Dessa försök till omvärdering av utvecklingen på utbildningsområdet under 1800-talet blir vidare tydlig i en ytterst intressant replikväxling i den rapport som gavs ut efter Föreningen för svensk undervisningshistorias symposium ”1842 års folkskolestadga. Bakgrund och tillkomst. Innebörd och betydelse” (1992), vilken publicerades i föreningens tidskrift *Utbildningshistoria*.⁷

I den aktuella rapporten kan märkas en tydlig skiljelinje mellan exempelvis John Bolis, Gunnar Richardsons och Olof Wennås mer liberalt präglade syn på folkskolans framväxt och Thomas Magnussons, Lars Pettersons och Bengt Sandins mer konfliktbetonade dito.⁸ Av särskilt intresse för föreliggande studie är det sätt på vilket Wennås framhåller hur tanken om ”en för alla barn gemensam ’enhetsskola’” var en ledande tanke hos en rad liberaler under årtiondena före 1842 års folkskolestadga.⁹

Intressant nog återfinns en liknande bild av tidiga svenska liberalers tankegångar även i Islings avhandling, trots att han i sin analys av folkskolans tillkomst framhåller folkskolan som ett sätt att underordna den arbetande delen av befolkningen.¹⁰ De liberaler som på olika sätt argumenterade för införandet av en folkskola beskrivs av Isling som ett slags hjältar som stod på den demokratiska skolans sida, även om det skulle dröja länge innan en sådan skola blev verklighet.¹¹

Detta sätt att argumentera, vilket vanligtvis återfinns i äldre utbildningshistorisk historieskrivning, brukar karaktäriseras med Herbert Butterfields begrepp *whiggism*. Begreppet används för att beskriva en teleologisk historieskrivning där samtida fenomen ses som det självklara målet för strävanden under tidigare epoker samtidigt som gångna tiders aktörer tillskrivs vår tids intentioner.¹²

⁶ Sandin (1986) s. 192–196; Peterson (1992) s. 161–167.

⁷ Egil Johansson & Stig G. Nordström (red.), *Utbildningshistoria 1992* (Uppsala 1993).

⁸ John Boli, ”Folkskolan som teoretiskt problem i Sverige och västvärlden”; Gunnar Richardson, ”Folkskolefrågan vid 1840–41 års riksdag: Beslutsformer och frågeställningar”; Olof Wennås, ”Idéer och intressen i folkskolefrågan 1809–1840”; Magnusson ”Fattigvårdsproblemet och folkskolefrågan”; Petterson ”Hvarföre är allt en trasa? Några synpunkter på folkundervisningens institutionalisering”; Bengt Sandin, ”Inläggen från Olof Wennås, Thomas Magnusson och Gunnar Richardson kommenterade av Bengt Sandin”, i *Utbildningshistoria 1992* (1993).

⁹ Wennås (1993) s. 44–60. Citatet som särskilt syftar på debatten vid 1823 års riksdag kommer från s. 45.

¹⁰ Isling (1980) s. 68 ff., 106 ff.

¹¹ För en snarlik kritik av Islings sätt att argumentera, se Sandin (1986) s. 19.

¹² Herbert Butterfield, *The Whig Interpretation of History* (London 1931). För dess användning inom utbildningshistorisk forskning, se ex. John E. Talbott, ”The History of education”, i *Daedalus*, 100:1, *Historical studies today* (1971) s. 134, 143 f., 146; Petterson (2003) s. 363 ff.; Esbjörn Larsson, ”On the Use and Abuse of History of Education: Different uses of educational history in Sweden” i Jesper Eckhardt Larsen (red.) *Knowledge, Politics and the History of Education* (Münster 2012) s. 107–112.

I föreliggande studie kommer ett sådant sätt att argumentera utifrån tidiga svenska liberalers tänkande att ifrågasättas med utgångspunkt i en närmare analys av en rad nyckeltexter som pekats ut som tidiga enhetsskoletankar. Detta sker genom en argumentationsanalys som tar utgångspunkt i begrepp såsom enhetsskola och demokratisk skola, vilka presenteras närmare nedan. Vidare diskuteras även möjligheten att söka enhetsskolans rötter. Detta sker med utgångspunkt i Quentin Skinners kritik av tanken om idéer som färdiga enheter, vilka kan vandra genom historien.¹³

Källutgåvorna *Tidiga enhetsskoletankar*

Flera av de texter som Isling, men även andra, använt sig av i sina tolkningar av det tidiga 1800-talets utbildningspolitiska debatt är hämtade från Bror Rudolf Halls källutgåvor – *Tidiga enhetsskoletankar* – vilka gavs ut inom ramen för *Årsböcker i svensk undervisningshistoria* (ÅSU).¹⁴ Dessa källutgåvor, såväl som mycket av den övriga tidiga utgivningen inom de årsböcker som Föreningen för svensk undervisningshistoria gav ut efter sitt grundade 1920, var en del i en medveten strävan att med utgångspunkt i historiska exempel lyfta fram skolan och beskriva dess stolta förflutna.¹⁵

I de tre volymer som Hall gav ut med titeln *Tidiga enhetsskoletankar*, samlade han en rad nyckeltexter, varav flera var författade av de mest namnkunniga debattörerna under 1800-talet, vilka samtliga hade det gemensamt att de gav uttryck för vad Hall tolkar som just tankar om en enhetsskola.¹⁶ Någon närmare diskussion av valet av texter eller tolkning av desamma återfinns inte i de två första volymerna av *Tidiga enhetsskoletankar*. Hall nöjer sig med att i

¹³ Se Quentin Skinner, "Meaning and Understanding in the History of Ideas", i *History and Theory* 8:1 (1969) s. 10 f., 35–39, 48 ff.

¹⁴ Isling (1980) kap. 6. Isling använder sig av både *Tidiga enhetsskoletankar. Agardh, Bergman, Broocman, Fryxell, Silverstolpe* (Lund 1926) och *Tidiga enhetsskoletankar. Oscar I, Geijer, Wallin, Cederschjöld* (Lund 1927). Utöver dessa två finns det även en tredje volym: *Tidiga enhetsskoletankar. Almquist, Cramér, Kryger, Siljeström m.fl.* (Lund 1931).

¹⁵ För föreningens tillkomst, se Bror Rudolf Hall, *Undervisningshistoriska önskemål: Räddnings-, uppptecknings-, forsknings- och undervisningsuppgifter* (Stockholm 1948). För en analys av föreningen och dess tidiga syften, se Esbjörn Larsson, "Nittio år i undervisningshistoriens tjänst: Föreningen för svensk undervisningshistoria 1920–2010", i *Pedagogisk forskning i Sverige* 2/3 (2010) s. 233 ff.; Larsson (2012) s. 110 ff. För en kritik av Halls sätt att skriva historia, se även Donald Broady, "Försvarstal för bildningstanken", i *Meddelanden från Forum för pedagogisk historia* 1 (Stockholm 1991) s. 10–14.

¹⁶ Huruvida texterna verkligen är att betrakta som uttryck för ett förespråkande av en enhetsskola är precis vad som föreliggande text avser att undersöka. Värt att nämna är dock att redan 1927, efter utgivningen av den andra volymen rörande tidiga enhetsskoletankar, framhölls det problematiska med att på detta sätt samla ihop ett antal texter som sades vara uttryck för en gemensam tankegång, eftersom texter av det här slaget ofta ger uttryck för en rad andra tankar också. Georg Brandell, "Årsböcker i svensk undervisningshistoria" [Anmängingar och recensioner], i *Pedagogisk tidskrift* (1927) s. 307.

den första volymen helt kort konstatera att "[f]öreliggande volym upptar skrifter och utdrag från tiden 1809–1832, vilka åtminstone i korthet förorda ett enhetligt skolsystem med folkskolan såsom grund" och påpekar vidare att någon fullständighet inte avsetts när det gäller vilka texter som valts ut.¹⁷ I slutet av den tredje volymen finns det istället för ett förord ett efterord som närmare beskriver de texter som ingår i boken. Emellertid är inte heller denna text att betrakta som i första hand en analys av de texter som ingår i volymen, utan till stora delar handlar efterordet om de personer som författade texterna.¹⁸

Tidsmässigt sträcker sig texterna från 1751 till runt 1890,¹⁹ och även om volymerna till viss del är tidsmässigt överlappande är de på ett övergripande plan att betrakta som kronologiskt utformade. Ser man till texterna fördelning över tid kan märkas att ungefär en tredjedel härstammar från 1830-talet och nästan hälften av texterna kommer från perioden 1832 till 1849.²⁰

Texternas karaktär och författarnas ställning skiftar kraftigt. Här återfinns dels inlägg och motioner på riksdagar samt delar av vad som idag skulle betecknas som offentliga utredningar, dels egenutgivna pamfletter och tidningsartiklar. Flertalet av skribenterna tillhör de mer namnkunniga bland 1800-talets debattörer – såsom exempelvis Carl Ulrik Broocman, Anders Fryxell, Carl Adolf Agardh, Johan Olof Wallin, Erik Gustaf Geijer, Carl Jonas Love Almquist och Per Adam Siljeström – men här återfinns även texter av mindre kända personer, som exempelvis lärarna Carl Adolf Forssell, Jonas Herman Ekendal och Johan Niklas Cramér.²¹

Tidigare tolkningar av *Tidiga enhetsskoletankar*

När det gäller tidigare användningar av Halls källutgåvor utgör det av Sveriges allmänna folkskolläraforening understödda flerbandsverket *Svenska folkskolans historia* kanske det som fått störst spridning. I den andra delen som rör perioden 1809 till 1860 hänvisas till flera av de texter som även återfinns i Halls källutgåvor. Dessa inkluderar exempelvis Gustaf Abraham Silverstolpes beskrivning av läroverkens tillstånd (1813), Fryxells förslag till reformering av undervisningsverken (1823, 1832) och Agardhs slutanförande i den så kallade

¹⁷ I den andra volymen hänvisas till förordet i den första volymen. *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 2; *Tidiga enhetsskoletankar* (1927) s. 2.

¹⁸ *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 152–158.

¹⁹ Exakt när de sista två texterna i den tredje volymen är skrivna framgår inte. De överlämnades till språkvetaren Nils Linder efter Per Adam Siljeströms död 1892. Siljeström ska några månader dessförinnan ha bett Linder om att publicera ett antal skrifter efter den förstnämndes död. Nils Linders förord till Per Adam Siljeström, *Efterlämnade småskrifter i pedagogiska ämnen* (Stockholm 1895) s. 3 f.

²⁰ Första volymen sträcker sig från 1809 till 1832, andra volymen från 1832 till 1839 och den tredje från 1751 till ca: 1890. (Den tredje volymen innehåller också uppgifter om några skolor under 1600- och 1700-talet, vilka presenteras under rubriken "Tidiga förverkligade enhetsskoletankar".) *Tidiga enhetsskoletankar* 1926; *Tidiga enhetsskoletankar* 1927; *Tidiga enhetsskoletankar* 1931.

²¹ *Tidiga enhetsskoletankar* (1926); *Tidiga enhetsskoletankar* (1927); *Tidiga enhetsskoletankar* (1931).

Snillekommitténs betänkande (1829).²² I den tredje delen av Svenska folkskolans historia återfinns i och för sig inga direkta referenser till *Tidiga enhetsskoletankar*, men väl hänvisningar till bonden Jonas Anderssons motion i samband med 1862–1863 års riksdag samt texter av Siljeström, vilka återfinns i tredje delen av *Tidiga enhetsskoletankar*.²³

Dessa texter såväl som återgivningen av dem i *Svenska folkskolans historia* utgör vidare grund för Islings analys av vad han bland annat kallar "[d]e radikala upplysningspedagogerna" och "[s]triderna om en obligatorisk skola".²⁴ Isling lyfter i stort fram samma texter ur *Tidiga enhetsskoletankar* som författarna till *Svenska folkskolans historia* gör, även om det finns vissa skillnader.²⁵

Vidare finns det även exempel på andra författare som använt enstaka texter ur *Tidiga enhetsskoletankar* för att påvisa utvecklingen mot en demokratisering av den svenska skolan. Ett tydligt sådant exempel utgörs av Rolf Helldins avhandling *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem* (1997). Där framställs Broocman och Agardh som två enhetsskolepionjärer i vad som beskrivs som "[t]idiga utbildningsdemokratiska diskurser".²⁶

Ser man till hur de av Hall utgivna originaltexterna använts för att beskriva utvecklingen mot en enhetsskola intar Agardhs slutanförande en särställning. I såväl *Svenska folkskolans historia* som hos Isling pekas Agardh ut som en person som i samband med Snillekommitténs betänkande förespråkade en gemensam skola för samtliga samhällsklasser, där det skulle vara upp till fäderna att avgöra vilka skolformer som vore lämpliga för deras barn.²⁷ En djupare analys av Agardhs slutanförande återfinns även i Helldins avhandling. Exempelvis hävdar Helldin att "Agardhs kritik av det svenska 'undervisningsverket' är ett tidigt exempel på en argumentation för de demokratiska principernas prioritet vid inrättandet av ett allmänt skolväsen". Som belägg för detta anförs hur Agardh pläderade för nödvändigheten av en gemensam skola för hela folket för att bilda medborgare i en gemenskap, vilket inte skedde om man undervisade olika samhällsgrupper var för sig. Vidare framhålls problemen med att redan i unga

²² Därtill även texter av Carl Abraham Bergman (1832); Pehr Gustaf Cederschjöld (1832); Johan Olof Wallin Wallin (1837); Erik Gustaf Geijer (1838, 1839); kronprins Oscars (1839) samt Carl Jonas Love Almquist (1840). Av de nämnda författarnas verk hänvisas direkt till återutgivning inom ramen för ÅSU när det kommer till Silverstolpe, Fryxell, Cederschjöld, Wallin, Geijer och kronprins Oscar. Viktor Fredriksson & Klas Aquilonius (red.), *Svenska folkskolans historia*. D. 2, *Det svenska folkundervisningsväsendet 1809–1860* (Stockholm 1942) s. 499–505.

²³ Viktor Fredriksson & Anna Sörensen (red.), *Svenska folkskolans historia*. D. 3, *Det svenska folkundervisningsväsendet 1860–1900* (Stockholm 1942) s. 165 ff.

²⁴ Isling (1980) s. 62, 68.

²⁵ Exempelvis hänvisas till Broocmans texter i ÅSU hos Isling medan de inte återfinns i litteraturlistan till *Svenska folkskolans historia* (även om Broocmans texter tas upp i boken). Fredriksson & Aquilonius (1942) s. 13–20; Isling (1980) s. 62–96.

²⁶ Utöver dessa två nämner Helldin även Silverstolpe, Almquist, Geijer och Wallin som banerförrare i "[k]ampen för en jämlik och demokratisk skola för alla barn och ungdomar i Sverige". Rolf Helldin, *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem: En historisk analys av avvikelse och segregation* (Stockholm 1997) s. 10 f., 94–105. Citat i brödtexten från s. 94, citatet i noten från s. 10.

²⁷ Fredriksson & Aquilonius (1942) s. 132 f.; Isling (1980) s. 72 f.

år avgöra vilken skola som är lämplig för en gosse, om det är så att redan det första skolvalet bestämmer hans bana. I ett sådant system blir det nämligen svårt att byta spår utan att dyrbar skoltid går till spillo. Därtill innebär en uppdelning i olika skolformer inte bara ökade kostnader för inrättandet av flera skolor, utan även att den som väljer en skola med undervisning i vissa ämnen per automatik tvingas välja bort ämnen som undervisas i andra skolformer.²⁸

En annan person som ges stort utrymme i skildringen av strävandena mot en enhetsskola är Broocman. I beskrivningen av hans gärning framhålls framförallt Broocmans betydelse för introduktionen av Johann Heinrich Pestalozzis tänkande i Sverige. Av särskilt intresse här är emellertid hans förslag till ett nytt skolsystem, med en barnskola (6–8 års ålder) för den arbetande delen av befolkningen, en medborgarskola (9–14 års ålder) för borgarklassen samt gymnasier för dem som tänkte sig en framtid inom kyrka och stat. Värt att notera är dock att varken författarna till *Svenska folkskolans historia* eller Isling ser Broocman som någon direkt förespråkare för enhetsskolan, men som framhålls i det förstnämnda verket ses Broocmans idéer där som en förelöpare till senare idéer om exempelvis en enhetsskola.²⁹

Några liknande förbehåll rörande Broocmans syn på skolan står inte att finna i Helldins avhandling. För även om Helldin i Broocmans tänkande tycker sig se också konservativa idéer framhålls återkommande att Broocman kämpade för ett enat skolsystem och emot den segregationsideologi som präglade dåtidens samhälle. Det kan vid första anblicken synas värt att i sammanhanget nämna att Helldin väljer att stödja sig på andra texter av Broocman än de som finns i *Tidiga enhetsskoletankar*, och som ligger till grund för analysen i exempelvis Islings avhandling. De texter Helldin refererar till visar sig emellertid vid en närmare granskning handla om uppfostran och bildning mer generellt och de rör inte alls skolväsendets konkreta utformning.³⁰

Vid sidan av Broocman och Agardh ges Gustaf Abraham Silverstolpe viss uppmärksamhet i såväl *Svenska folkskolans historia* som Islings avhandling. Främst nämns han som den person som satte fingret på behovet av ett undervisningsväsende som omfattade hela befolkningen samt att hans utspel på 1809 års riksdag resulterade i tillsättandet av 1812 års uppfostringskommitté, men det hävdas även att Silverstolpe förespråkade en gemensam skola för olika samhällsklasser för att skapa en förbrödring över klassgränserna.³¹

²⁸ Helldin (1997) s. 11, 98–100.

²⁹ Bilden av Broocman som en förelöpare beskrivs i *Svenska folkskolans historia* genom hävdandet att "[e]n brinnande, generös ande som hans tänder först och främst nya eldar i besläktade själar". Fredriksson & Aquilonius (1942) s. 13–20 (citatet från s. 20); Isling (1980) s. 66 f.

³⁰ De texter som Helldin hänvisar till utgörs av "Brev till svenska mödrar (1811)" och "Tal vid tillträdet till subrektoratet (1809)" i Bror Rudolf Hall, *Källor till uppfostrans historia. 2, Tiden från och med Rousseau* (Stockholm 1949) s. 44–48. Den senare av dessa källtexter tas även upp i *Svenska folkskolans historia* och i Islings avhandling, men då främst i syfte att visa på Broocmans influenser från Pestalozzi, vilket även är det sätt på vilket Helldin använder den. Fredriksson & Aquilonius (1942) s. 13 ff.; Isling (1980) s. 66; Helldin (1997) s. 100–105, 114.

³¹ Fredriksson & Aquilonius (1942) s. 6–12; Isling (1980) s. 62–65.

Övriga bidrag i *Tidiga enhetsskoletankar* framstår i såväl *Svenska folkskolans historia* som Islings avhandling som mindre centrala. I det förstnämnda verket ges i och för sig Fryxells skrift från 1823 ett eget underkapitel, men skriften som sådan framstår emellertid som något perifer då den framförallt utgjorde en kritik av de allmänna skolornas utformning efter 1820 års skolordning. Hos Isling får Fryxells text en mindre framskjutna position och han framhålls framförallt som ett mellanled mellan å ena sidan Silverstolpe och Broocman och å andra sidan Agardh.³²

Andra berömda namn som Wallin och Geijer uppmärksammas framförallt för att de var inflytelserika personer vilka bytte fot i fråga om undervisningsväsendets utvidgning till att omfatta hela befolkningen. I fråga om Wallins förslag rörande undervisningsväsendets ordnande beskrivs det emellertid som inte mindre än ett försök att skissera en svensk enhetsskola, där folkskolan beskrevs som systemets rötter. I likhet med beskrivningen av Fryxells texter framhålls även i relation till framförallt Wallins förslag arvet från bland andra Silverstolpe och Broocman.³³

De övriga bidragen av Pehr Gustaf Cederschjöld, Carl Abraham Bergman, Kronprins Oscar och Almquist framhålls av Isling med flera framförallt som texter som pläderade för en utökad folkundervisning, även om man i *Svenska folkskolans historia* beskriver Bergman som närmast revolutionär och nämner att han ansåg att alla skolformer, från sockenskola till akademi, skulle betraktas som del av samma skola.³⁴

Vad slutligen gäller de texter från andra hälften av 1800-talet, som återpublicerats i tredje delen av *Tidiga enhetsskoletankar*, är det framförallt Siljeströms alster som lyfts fram.³⁵ Den text som särskilt hänvisas till är Siljeströms motion i riksdagens andra kammare och hans framhållande av att folket i och med ständsriksdagens avskaffande var att betrakta som en klass, och att denna förändring ännu inte hade fått sin motsvarighet inom skolväsendet.³⁶ I *Svenska folkskolans historia* refereras emellertid även skriften "Tankar om uppfostran" (1869) som återgav föreläsningar hållna i Stockholm 1864.³⁷

Siljeström framställs av Isling framförallt som en av dem som byggde vidare på Broocmans, Fryxells och Agardhs tankar, samtidigt som han även var att

³² Vad gäller Fryxells text från 1832 nämns det i *Svenska folkskolans historia* att denna på ett tydligare sätt tog upp hur folkskolan skulle kunna inkorporeras i det svenska undervisningssystemet, medan Isling framförallt refererar Fryxells syn på kristendomsundervisningen. Fredriksson & Aquilonius (1942) s. 111 f., 205–207; Isling (1980) s. 62–65, 77.

³³ Fredriksson & Aquilonius (1942) s. 231–236, 242–244; Isling (1980) s. 62–65, 77.

³⁴ Fredriksson & Aquilonius (1942) s. 199–207, 244–253; Isling (1980) s. 76 f., 81–85.

³⁵ I såväl *Svenska folkskolans historia* som Islings avhandling nämns Andersson bara som hastigast som en person som yrkade på en indragning av läroverkets första två klasser för att få även för-mögnare familjers barn att läsa motsvarande klasser i folkskolan. Fredriksson & Sörensen (1942) s. 165 f.; Isling (1980) s. 145 f.

³⁶ Fredriksson & Sörensen (1942) s. 166.; Isling (1980) s. 146.

³⁷ Fredriksson & Sörensen (1942) s. 223 ff.

betrakta som en av Fridtjuv Bergs föregångare. I tredje delen av *Svenska folkskolans historia* får Siljeström större plats, varvid även andra aspekter av hans insatser rörande folkskolans lyfts fram.³⁸

Att undersöka 1800-talets pedagogiska tänkande

För att närmare kunna analysera de texter som av Hall pekades ut som tidiga enhetsskoletankar, är det ett par olika begrepp som behöver definieras. Det mest centrala av dessa är begreppet enhetsskola. Viktigt att notera är detta inte ett begrepp som används i någon av de texter som finns publicerade i *Tidiga enhetsskoletankar*,³⁹ och som noterats i Svenska Akademiens ordbok (SAOB) är det belagt i svenska språket först 1889.⁴⁰ Sixten Marklund definierar begreppet enhetsskola i Nationalencyklopedins artikel i ämnet som en ”skolform med enhetlig organisation och enhetligt utbildningsmål vilken ger utbildning åt alla eller det stora flertalet elever på en angiven nivå”. Som exempel på ett enhetsskolsystem nämns den försöksverksamhet med obligatorisk nioårig skola som infördes 1950 och den efterföljande grundskolan från och med 1962. I beskrivningen av enhetsskolans bakgrund framhålls vidare att 1800-talets ordning med folkskola och läroverk vid sidan av varandra är att betrakta som ett parallellskolesystem samtidigt som vägen mot enhetsskolan gick via vad som kallades en *bottenskola*,⁴¹ vilket innebar att delar av folkskolan blev en gemensam grund inom skolsystemet.⁴²

Ett vidare begrepp och även ett möjligt implicit mål med en enhetsskola är begreppet ”en demokratisk skola”. Detta är något som grundligt utreds i Islings avhandling, där det särskilt poängteras att en demokratisk skola ska vara ”en skola för hela folket och en skola grundad på demokratins ideal och värderingar”, ”en skola som svarar mot demokratins ideal och som i sig skall främja en demokratisk utveckling” samt ”en skola som förbereder för demokratins funktioner genom att åt *alla* ge så lika politiska resurser som möjligt”. Vidare poängterar Isling särskilt att demokrati måste vara något som genomsyrar skolans arbete och inte bara något som återfinns i besluten om olika skolreformer.⁴³

³⁸ Isling (1980) s. 145 ff.; Fredriksson & Sörensen (1942) s. 1, 28, 32, 47, 49, 51 ff., 55, 62, 79, 84 f., 128, 166, 174, 220–227, 232–237, 262, 264, 278, 294, 304, 326 f., 357, 366, 368 f., 387 f., 406, 418, 422, 454, 489, 491 ff.

³⁹ *Tidiga enhetsskoletankar* (1926); *Tidiga enhetsskoletankar* (1927); *Tidiga enhetsskoletankar* (1931).

⁴⁰ Uppslagsordet ”Enhets-skola” i SAOB. <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/> (hämtad 2015-11-12).

⁴¹ Till skillnad från enhetsskola är bottenskola ett begrepp som förekommer i *Tidiga enhetsskoletankar* (Siljeströms motion i andra kammaren 1867) och som framgår av SAOB finns det belagt från 1852. *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 133; Uppslagsordet ”Botten-skola” i SAOB.

<http://g3.spraakdata.gu.se/saob/> (hämtad 2015-11-12).

⁴² Uppslagsordet ”Enhetsskola” i Nationalencyklopedin, enhetsskola.

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/enhetsskola> (hämtad 2015-11-12).

⁴³ Isling (1980) s. 33–37. Citaten från s. 33. Författarens kursivering.

I syfte att problematisera föreställningen om enhetsskoletanken som en idé med rötter i 1800-talet kommer föreliggande kapitel att närmare analysera de texter som finns utgivna i ÅSU under benämningen *Tidiga enhetsskoletankar*.⁴⁴ Som nämnts hade Bror Rudolf Hall inget anspråk på att med denna utgivning ge en fullständig bild av de tankar som cirkulerat, men som framgått omfattar den flera av tidens mest namnkunniga skribenter och dessa texter har senare också använts för att hävda enhetsskoletankens tidiga förekomst. Med tanke på studiens omfattning framstår detta därmed som en rimlig avgränsning som inte bör riskera att snedvrider resultatet.

Vad gäller studiens utformning är den närmast att betrakta som ett slags argumentationsanalys. Valet av denna metod har till viss del sin grund i svårigheterna med att använda andra tänkbara metoder, såsom exempelvis begreppsanalys eller diskursanalys. Möjligheten att genomföra en begreppsanalys har bedömts som liten i och med att centrala begrepp för studien – enhetsskola och demokratisk skola – inte återfinns i de texter som analyseras. Vidare har textmassan bedömts som allt för omfattande och disparat för en renodlad diskursanalys.

Studien tar sin början i en mer översiktlig analys av texternas innehåll följt av en närmare analys av vad de har att säga om undervisningen för den arbetande delen av befolkningen. Därefter tas vad som uppfattats som ett tydligt trendbrott i tankarna om skolan upp, varefter texten avslutas med en närmare diskussion om det fruktbara i att spåra tankar tillbaka i historien.

Med medelklassen i centrum

Med tanke på tidigare forsknings strävan efter att fånga rötterna till idén om enhetsskolan är det anmärkningsvärt hur mycket av de texter som återfinns i volymerna *Tidiga enhetsskoletankar* som handlar om utformningen av de allmänna läroverk som skapades under 1800-talet,⁴⁵ trots av Hall i flera fall valt att bara återpublicera kortare utdrag ur originaltexterna.⁴⁶ Exempelvis påpekas i både *Svenska folkskolans historia* och i Islings avhandling att Broocman ägnade betydligt mer intresse åt medborgarskolan, som bara skulle beröra en mindre

⁴⁴ Av de skribenter vars texter inkluderats i källvolymerna *Tidiga enhetsskoletankar* är det bara två som inte närmare diskuteras nedan, kommerserådet Johan Fredrik Kryger och biskopen Johan Nylander. Dessa författares texter, vilka båda är från 1751, utgörs av dels en beskrivning av undervisningens ordnande i Kina (vilket Hall tolkar som en omskrivning för ett tänkt framtida Sverige), dels en beskrivning av förberedande undervisning i Borgå. *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 11–22. Valet att inte inkludera dessa texter i analysen utgår från min uppfattning att de är att betrakta som perifera i relation till diskussionen under 1800-talet.

⁴⁵ Liknande tendenser, om än inte lika tydliga som i de nedan givna exemplen, återfinns i de texter som är skrivna av Silverstolpe (1813), Cederschiöld och Geijer. *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 16–24; *Tidiga enhetsskoletankar* (1927) s. 21–26, 29–40, 61–123; *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 49–57.

⁴⁶ Ex. Almquists kapitel om folkskolan i *Om svenska uppfostringsväsendet*, vilket motsvarar bara 10 av bokens 190 sidor. Carl Jonas Love Almqvist, *Om svenska uppfostringsväsendet* (Stockholm 1840); *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 34–41.

del av befolkningen, än åt barnskolan, som var till för den arbetande delen av befolkningen.⁴⁷ På samma sätt var det också med inläggen från 1849 års lärarmöte, vilka till och med Hall erkänner handlade mer om hur man skulle reformera läroverksutbildningen än om en eventuell enhetsskola.⁴⁸

Vidare visar en närmare granskning av det memorial som Silverstolpe presenterade i samband med 1809 års riksdag, och som ofta beskrivits som startskottet för en debatt om behovet av folkskolor,⁴⁹ att Silverstolpe där framförallt adresserade de allmänna skolornas tillstånd, även om också allmogens behov av undervisning tas upp. Gällande de allmänna skolorna, vilket var den benämning som under perioden användes för de offentliga skolor (trivialskolor, gymnasier, katedralskolor, kyrkskolor) som i första hand syftade till att förmedla lärd undervisning och i viss mån även undervisning för dem som tänkte sig en framtid inom de så kallade näringarna, vände sig Silverstolpe emot den ensidiga inriktningen på undervisningsväsendet efter kyrkans och prästeståndets behov, vilket ledde till att andra grupper i samhället inte fick den utbildning de behövde. I det sammanhanget framhålls särskilt att de bättre bemedlade hellre undervisade sina barn hemma istället för att skicka dem till trivialskolan.⁵⁰

Ett annat tydligt exempel på hur argumentationen rörande förändringar av landets undervisning ofta tog utgångspunkt i den framväxande medelklassens behov återfinns i Fryxells *Förslag till Enhet och Medborgerlighet i de allmänna Undervisnings-Verken* från 1823. Skriften inleds i och för sig med vad som kan uppfattas som ett argument för en enhetsskola. Där finns exempelvis en färgstark formulering om hur man kan "blifva frestad att tro, det Sverges fyra Stånd genom fyra olika Uppfostrings-anstalter vore på vägen att vilja fullkomligt utbilda sig till fyra särskilda Kaster i likhet med de Indiska".⁵¹ Därefter följer även en utläggning om vikten av en gemensam skolgång för att fostra medborgare med fosterlandskärlek och för att undvika klasskonflikter.⁵² Vidare framhåller Fryxell också problemen med att barnen redan i 8–12 års ålder tvingas välja yrkesbana.⁵³

⁴⁷ Fredriksson & Aquilonius (1942) s. 18 ff.; Isling (1980) s. 67. Se även Broocmans text i *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) särskilt s. 29–31.

⁴⁸ *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 155 f.

⁴⁹ Se ex. Gottfrid Westling, *Hufvuddragen af den svenska folkundervisningens historia* (Stockholm 1900) s. 268 f.; Gunnar Thunander, *Fattigskola – medborgarskola: Studier i den svenska folkskolans historia med särskild hänsyn till Malmö* (Malmö 1946) s. 83 f.; Wennås (1993) s. 44.

⁵⁰ *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) 3–10. När det gäller problemet med att bättre bemedlade hellre valde att undervisa sina barn privat än att sätta dem i allmänna skolor berörs detta även av Fryxell i hans text från 1832. *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 91.

⁵¹ *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 35.

⁵² Risken att ett alltför uppdelat utbildningssystem skulle kunna leda till klasshat eller ståndshat framhålls även i texterna av Bergman och Cramér. *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 147; *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 63.

⁵³ *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 35 f. Citatet på s. 35. Som nämnts tidigare framför även Agardh liknande argument för en sammanhållen skolgång. *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 109–114.

Men vid sidan av dessa formuleringar handlar resten av Fryxells text utslutande om de allmänna skolorna (efter 1820 lärdomsskolor, gymnasier och apologistkolor). Enligt Fryxell behövde dessa skolor reformeras och han betonar särskilt vikten av att den inledande undervisningen i latin måste bytas ut mot undervisning i realämnen, såsom modersmål, geografi, historia, naturkunskap, aritmetik, geometri och levande språk. Redan inledningsvis blir det också tydligt att Fryxells fokus ligger på de förändringar som 1820 års skolordning innebär, genom en uppdelning av de allmänna skolorna i lärdomsskolor för tjänstgöring i kyrka eller stat och apologistkolor för en framtid inom näringarna.⁵⁴ I och för sig nämner Fryxell att adeln hade sin egen utbildningsanstalt i kadettutbildningen på Karlbergs slott och bönderna sin särskilda undervisning, men resten av texten handlar framförallt om vikten av att ersätta lärdomsskolorna och apologistkolorna med en gemensam skolgång.⁵⁵ Att Fryxell i denna argumentation inte inkluderar bredare befolkningslager framgår av följande passage:

Nu frågar Förf. om det ej vore mera konsekvent, att låta alla barn straxt börja med den medborgerliga bildningen, emedan de dock alla, både vetenskapsidkare och embetsmän, skola blifva: medborgare; då det deremot står i vida fältet, huruvida en gosse i lärd Skola framdeles blifver embetsman eller ej? Först då denna allmänna odling vore inhemtad, borde ju embetsmannabildningen följa?⁵⁶

Som framgår av citatet börjar Fryxell med att tala om alla barn, men strax därefter snävas diskussionen in till blivande "vetenskapsidkare" alternativt "ämbetsmän", vilka självfallet var pojkar och de som Fryxell ser som landets framtida medborgare. Detta visar tydligt att medborgarskap var något som Fryxell såg som förbehållet män ur den framväxande medelklassen.

En liknande distinktion gällande vilka som var att räkna som medborgare återfinns även i utdraget ur Cramérs *Samvetsfrågor behandlade i bref. 7, Ett votum i läroverksfrågan* från 1869. Där framgår det tydligt att han tänkte sig att folkskolan gav den bildningsgrad som varje människa tarvade, medan elementarläroverket gav den bildning som en medborgare behövde.⁵⁷

⁵⁴ För en beskrivning av dessa skolformer, se Esbjörn Larsson & Johan Prytz, "Läroverk och gymnasieskola", i Esbjörn Larsson & Johannes Westberg (red.), *Utbildningshistoria: En introduktion* (Lund 2015) s. 132–135.

⁵⁵ *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 35–54.

⁵⁶ *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 44.

⁵⁷ En liknande distinktion finns även hos Broocman. *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 28; *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 60. I detta sammanhang bör dock framhållas att det även finns exempel på bidrag som använder en vidare definition medborgare, vilken inkluderade även de arbetande klasserna. Se ex. Agardh, Cederschjöld och Kronprins Oscar, *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 109–112, 119 f.; *Tidiga enhetsskoletankar* (1927) s. 12, 128.

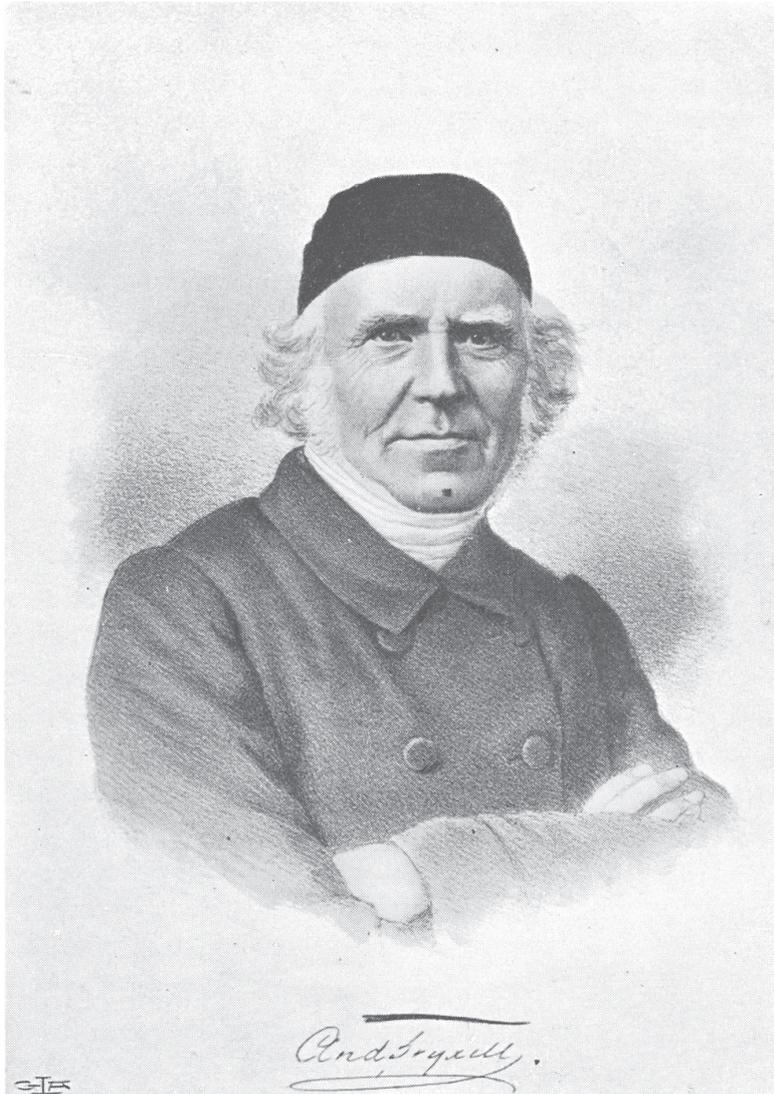


Bild 1: Anders Fryxell (1795–1881), historiker och lärare. I likhet med många andra som kämpade för att förändra det svenska utbildningsväsendet under 1800-talets första hälft var Fryxell framförallt intresserad av att de allmänna skolornas utformning. Fredrik Böök & Otto Sylwan, *Svenska litteraturens historia II* (Stockholm 1923).

Att de allmänna skolorna (apologistskolor, lärdomsskolor och gymnasier), vilka under andra hälften av 1800-talet stöptes om till först elementarläroverk och sedan allmänna läroverk, fick så stort utrymme i 1800-talets utbildningsdebatt är egentligen inte så konstigt.⁵⁸ Flertalet av dem som deltog i debatten hade själva undervisats i dessa skolor och/eller varit lärare i någon av dessa,⁵⁹ och

⁵⁸ Att så var fallet framgår av ex. Albin Warne, *Om tillkomsten av vår första folkskolestadga* (Stockholm 1961); Albin Warne, *Läroverksfrågan i vårt land under 1840-talet* (Stockholm 1959); Olof Wennäs, *Striden om latinväldet: Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet* (Stockholm 1966); Sven Askeberg, *Pedagogisk reformverksamhet: Ett bidrag till den svenska skolpolitikens historia 1810–1825* (Uppsala 1976); Wennäs (1993) s. 41–61.

⁵⁹ Se Gustaf Abraham Silverstolpe, Carl Ulric Broocman, Anders Fryxell, Carl Adolph Agardh, Carl Abraham Bergman, Pehr Gustaf Cederschjöld, Erik Gustaf Geijer, Carl Jonas Love Almquist, Jonas (Jon) Herman Ekendal, Johan Niclas Cramér, Per A Siljeström i *Svenskt biografiskt lexikon*

det var också denna utbildning som var det självklara valet för bättre bemedlade som inte undervisade sina barn privat.⁶⁰ När exempelvis Fryxell författade sin text var dessutom skolor för de bredare befolkningslagren fortfarande tämligen ovanliga. Att redan före 1842 folkskolestadga, som enbart angav att varje församling skulle inrätta minst en skola,⁶¹ diskutera en allmän skola för alla barn, oavsett härkomst, torde sannolikt ha varit tämligen svårt.

De arbetande klassernas undervisning

Undervisningen av vad som ofta kallas de arbetande klasserna diskuterades i huvudsak på två olika sätt. Vissa texter diskuterade tillkomsten av en folkskola mer specifikt, och andra diskuterade folkundervisningen i relation till det allmänna skolväsende som redan var etablerat i landet. Till de förstnämnda hör exempelvis Kronprins Oscars artikel om folkskolan (1839) och utdraget ur Almqvists *Om svenska uppfostringsväsendet* (1840). I bägge dessa framhålls vikten av en utbyggnad av folkundervisningen och att en sådan var avgörande för möjligheten att behålla ordning och lugn i samhället.⁶²

Det faktum att flera författare argumenterade för inrättandet av skolor för de arbetande klasserna, innebär dock inte att de nödvändigtvis föreställde sig att alla barn skulle gå i samma skola. I de texter som tar upp relationen mellan folkskolan och övriga skolformer är det dock ibland svårt att närmare se hur författarna tänkte att relationen skulle fungera i praktiken. Detta gäller särskilt Fryxell och Wallin, men till viss del även Silverstolpe. I sin skrift från 1832 beskriver Fryxell folkskolan såsom ett första stadium i ett system bestående av folkskola, borgarskola och lärd skola. I denna beskrivning ägnas mycket utrymme åt att beskriva de ämnen som skulle avhandlas i de olika skolformerna, men inte så mycket åt hur skolgången skulle organiseras praktiskt och om man tänkte sig att alla barn skulle läsa tillsammans. Att så inte behövde vara fallet märks i att Fryxell i sin beskrivning av hur många läsår varje stadium skulle ta i anspråk inte talar om fysiska skolor, utan istället om ”de ämnen, som höra till *folkskolan*”.⁶³

En beskrivning av ett liknande system står även att finna i Wallins text från 1837. Också där ägnas mycket av utrymmet åt vilka ämnen som ska avhandlas

[SBL – <https://sok.riksarkivet.se/sbl/>]; Johan Olof Wallin i Herman Hofberg, *Svenskt biografiskt handlexikon: alfabetiskt ordnade lefnadsteckningar af Sveriges namnkunniga män och kvinnor från reformationen till nuvarande tid* (Stockholm 1906).

⁶⁰ Som Lars Petterson påpekat var det självfallet otänkbart även för de personer som engagerade sig för folkundervisningen, exempelvis inom ramen för Sällskapet för växelundervisningens befrämjande, att sätta sina egna barn i skolor avsedda för bredare befolkningslager. Petterson (2003) s. 367 f.

⁶¹ SFS 1842:19, *Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående folkunderwisningen i Riket; Gifwen Stockholms Slott den 18 junii 1842*.

⁶² *Tidiga enhetsskoletankar* (1927) s. 128–135; *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 34–41. Folkundervisningen som ett medel för att stävja kriminalitet framhålls även av Geijer. *Tidiga enhetsskoletankar* (1927) s. 114 f.

⁶³ *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) 84–95. Citat på s. 95. Författarens kursivering.

i folkskolan och de två följande stadierna samt vid vilket stadium Wallin tänkte sig att olika samhällsklasser skall vara färdiga med sina studier. För "den egentliga arbets-klassen" ansågs folkskolan vara tillräcklig medan det andra stadiet var till för dem som tänkt sig en framtid inom "så kallade bättre Handtverk, eller som Bruks- och Handels-betjente, Underofficers-Kadetter, klockare-lärlingar, skrivare-biträden åt flere slags embetsmän". De som vill vidare till universitet eller olika tillämpningsskolor borde dock genomgå även det tredje stadiet.⁶⁴ Trots denna noggranna uppdelning sägs inget närmare om hur skolgången skall organiseras rent praktiskt.

Hos Silverstolpe utgör som nämnts inte allmogens behov av undervisning huvudfrågan i det memorial han presenterade i samband med 1809. Han nöjer sig då med att påpeka att den bör byggas ut, utan att närmare beröra hur den bör ordnas.⁶⁵ När Silverstolpe återvände till frågan i en text ursprungligen publicerad i *Pædagogiska Handlingar* från 1813, tog han utgångspunkt i en uppdelning av befolkningen i olika klasser: "allmänheten, den lägre, arbetande classen" som genom sitt fysiska arbete bidrar till statens försörjning, "medel-classen; den som egentligen äger" och därigenom styr det fysiska arbetet och på så sätt bidrar till landets försörjning samt slutligen "de lärda, vetenskaps-män och konstnärer" och överheten på vilka det föll att styra landet.⁶⁶

När det kom till de olika skolformernas utformning framhöll Silverstolpe i och för sig att "[v]i hafve således här en allmän class af Uppfostrings-anstalter, gemensam för alla Statens medlemmar, hvilken må erhålla namn af *Folk-Scholar*". I dessa skulle undervisningen handla om att förmedla kunskap om rätt och fel med grund i religionsundervisningen och statens lagar för att personer skulle kunna hållas ansvariga för sina handlingar.⁶⁷ Hur Silverstolpe tänkte sig att dessa skolor skulle organiseras framgår dock inte av förslaget.⁶⁸ I en annan text från samma år framhöll Silverstolpe emellertid behovet av att inrätta särskilda sockenskolor på landsbygden,⁶⁹ vilket tyder på att Silverstolpe trots allt inte såg framför sig skolor där barn ur alla samhällsklasser undervisades gemensamt.

I jämförelse med Silverstolpes, Fryxells och Wallins texter framstår Broocmans, Agardhs och Cederschjölds dito som tydligare när de gäller hur skolutbildningen skulle organiseras. I likhet med Silverstolpe framhöll också Broocman behovet av ett slags grundläggande utbildning i vad han kallar barnskolor. Dessa skolor skulle också vara öppna för "den arbetande folkklassen" och ge grundläggande färdigheter i att läsa, skriva och räkna samt betraktelser över naturen och kunskaper i Bibelns läror och berättelser. I jämförelse med Silverstolpe är Broocman dock tydligare när det gäller behovet av olika

⁶⁴ *Tidiga enhetsskoletankar* (1927) s. 48 ff. Citaten från s. 48 och 49.

⁶⁵ *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 3-10.

⁶⁶ *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 11 f.

⁶⁷ *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 13 f.

⁶⁸ *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 13 f.

⁶⁹ *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 19.

slags barnskolor för olika samhällsklasser. Exempelvis menade han att vissa aspekter av religionsundervisningen behövde tas upp redan i barnskolorna för dem som inte skulle gå vidare till vad Broocman kallade borgarskolor. Vidare framhålls gällande den praktiska utformningen av skolsystemet att barnskolorna på landsbygden med fördel kunde bedrivas med lärare som ambulerade mellan byarna och att de barnskolor som var inrättade för fattiga barn i städerna också kunde undervisa i handarbeten. Detta kan jämföras med barnskolorna i större städer som borde ha flera lärare och motsvara nedre delen av borgarskolorna. De sistnämnda skolorna kallas i förslaget också för medborgarskolor, då de var till för att fostra ”framtida medborgare, som önska och behöva en högre bildning än hand-arbetaren.”⁷⁰

Ställd mot många samtida debattörer framstår Agardh som mer tydlig när det gäller vikten av ett sammanhållet skolsystem där också folkskolan ingick. Som framgått av tidigare användningar av Agardhs slutanförande i Snillekommitténs betänkande har texten tidigare tolkats som ett förespråkade av en gemensam skola för alla.⁷¹ En närmare granskning av Agardhs text visar dock att även han, i likhet med flera andra, betonade att det fanns tre klasser av medborgare – ”Arbets-klassen”, ”Borgarne” eller ”medelklassen” samt ”den bildade klassen”, vilka hade olika behov i relation till skolan, även om det inte gick att dra någon skarp gräns dem emellan.⁷²

När det kommer till Agardhs beskrivning av sitt skolsystem faller också bilden av Agardh som en förkämpe för en helt och hållet sammanhållen skolgång. I och för sig skisserade han ett system med olika skolformer vilka med fördel borde kunna rymmas inom en gemensam skola.⁷³ Men i beskrivningen av hur skolväsendet rent praktiskt skulle organiseras framkommer emellertid att Agardh i praktiken tänkte sig två olika slags skolor. Vid sidan om de fullständiga skolor som skulle innehålla såväl folkskolan som borgareskolan och en skola för den bildade klassen, antog Agardh att det även skulle behövas skolor som bara var folkskolor. Att de senare var avsedda för den arbetande delen av befolkningen märks inte minst i att Agardh föreslog att dessa skulle vara fria från avgifter, till skillnad från folkskoleundervisningen i de fullständiga skolorna.⁷⁴

⁷⁰ *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 26 ff. Citat på s. 28.

⁷¹ Fredriksson & Aquilonius (1942) s. 132 f.; Isling (1980) s. 72 f.; Helldin (1997) s. 11, 98–100.

⁷² *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) 119 f. Citaten från s. 119.

⁷³ Denna gemensamma skola skulle bestå av tre delar. Först en folkskola, som skulle ge grundläggande kunskaper i att läsa, skriva och räkna samt kristendom och fosterlandskännedom för att kunna verka som människa och medborgare, följt av en borgareskola, som utöver dessa ämnen även skulle undervisa i matematik och olika vetenskaper i populär form, samt den bildade klassens skola, vilken utöver de ämnen som förekom i de andra skolformerna också skulle undervisa i språk, vetenskap och litteratur. *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 120.

⁷⁴ *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 127.

När det gällde övergången mellan de olika delarna i skolsystemet beskrivs detta som beroende av vars och ens fria vilja att förvärva kunskap, men Cederschjöld var samtidigt tydlig med att den utbildning bondsöner gavs inte fick leda till att de lämnade "de så kallade närande klasserna" för att "inträda på tjänstemanna-banan". För att undvika detta måste undervisningen anpassas så att den även gav kunskaper som bondsonen "vid plogen kunde hafva någon nytta" samtidigt som folkundervisningen måste göras allmänt spridd, så att "den, som studerat aldrig så litet, [inte] finner sig alltför högt upphöjd öfver menige mans råhet, för att kunna trifvas i dess umgänge". Därutöver påpekade Cederschjöld särskilt att en utökad tillgång på upplysning bland allmogen var väsentlig, inte minst för att undvika att bönder som hade utbildning skaffade sig fördelar framför sina utbildade jämlingar.⁷⁶

Ett liknande sätt att argumentera står också att finna i den berättelse som upprättades i samband med första allmänna läraremötet 1849, där lärare från de allmänna skolorna samlades. Som nämnts tidigare handlade mycket av den debatt som Hall valt att återpublicera från detta möte om de allmänna skolorna och huruvida man borde slå samman lärdomsskolan och apologistskolan till en gemensam skolform eller inte, men stundtals kommer man även in på dessa skolformers relation till folkskolan. Detta sker exempelvis i Prosten Söderbergs kritik av tanken att det skulle behövas två olika slags medborgerlig bildning vid elementarläroverken, då 1842 års folkskolestadga enligt honom öppnat upp för nya vägar att tillhandahålla en mer grundläggande realundervisning:

Genom den sista kongl. stadgan har blifvit bestämdt, att folkskolorna böra icke blott uppfylla de första villkoren för undervisningen af allmogen, utan äfven sträcka sig till de läroämnens meddelande, i hvilka undervisning lemnas i folkskolelärare-seminarierna; och vid sådant förhållande bör, enligt min åsigt, till folkskolebildningen höra, att kunna förslå för de ynglingar, som fordom sökt undervisning uti den lägre apologistskolan, och med antagande häraf kunde undervisningen i folkskolan blifva sådan, som herr Annerstedt menade med den allmänna medborgerliga bildning, hvilken han ansåg fordra ett modifieradt undervisningssätt. Från folkskolan skola kunna utgå både handverkare och flera andra slag af näringsidkare; ja ifrån den torde äfven en direkt öfvergång kunna ske till tillämpningsskolorna. Elementar-läroverket bör således så mycket mindre kunna åläggas att tillegna sig ett modifieradt undervisningssätt för någon dess dispenslinea. Inom elementar-läroverket anser jag ingen annan undervisning på olika bildningslinier böra förekomma, än den som kan leda till universitetet, motsvarande de stadgade olika slag af student-examen.⁷⁷

Söderberg fick vidare medhåll av lektor Carlsten som i sin tur såg ytterligare möjligheter att genom folkskolans tillkomst styra vilka det var som läste vid lärdomsskolorna:

⁷⁶ Det sistnämnda argumentet används även av Silverstolpe i hans memorial i samband med 1809 års riksdag. *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 8; *Tidiga enhetsskoletankar* (1927) s. 18 f., 27.

⁷⁷ *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 79.

Herr Söderberg har visat, att folkskolan i en framtid kan än vidare utbildas, likasom hon redan erhållit en högre utveckling. Genom en sådan folkskolans högre utbildning, och då man sett, att ynglingar vid 13 eller 14 års ålder från skolan gemenligen utgå i yrkena, skulle ifrån lärdoms skolorna aflägsnas de, hvilka man nu befarar skola öfversvämma sistnämnda skolor, i hvilka icke andra anses böra inkomma än de, som söka vetandet för dess egen skull.⁷⁸

Som framgår av de argument som framfördes i samband med 1849 års allmänna läraremöte, fanns det alltså även de som menade att utbyggnaden av utbildningsväsendet inte bara gav allmogen en bättre utbildning, utan den gjorde det också möjligt att hålla dem borta från de allmänna skolorna.

Enhetsskolan gör entré

Mot bakgrund av vad som hittills lyft fram i detta kapitel kan man fråga sig om källsamlingarna *Tidigare enhetsskoletankar* överhuvudtaget innehåller några reella tankar om en gemensam skolgång för alla barn eller för den delen idéer som kan förknippas med vad som är att betrakta som en demokratisk skola.

En närmare granskning av texterna ger dock vid handen att det är först i texter från 1830-talet och framåt man kan hitta sådant som kan tolkas som idéer om skolor som är öppna för alla barn oavsett samhällsklass. Ett exempel på detta är Carl Abraham Bergmans bok *Om svenska scholväsendet...*, i vilken det inte bara hävdas att folkskolan borde räknas till elementarskolan, utan även att "allmogens natur" inte skilde sig från andra människors. Vidare pläderar han återkommande för vikten av en sammanhållen skolgång, även om Bergman inte uttryckligen säger att barn från olika samhällsklasser bör undervisas i samma klassrum. I likhet med vad som ovan anförts rörande exempelvis Wallins tal i samband med invigningen av nya katedralskolehuset i Uppsala 1837 blir det därmed svårt att med säkerhet avgöra om Bergman talar om ett gemensamt skolsystem för alla barn eller om han tänkte sig faktiska skolor där barn från olika samhällsklasser blandades.⁷⁹

Texter som däremot tydligt pläderar för en sammanslagning av befintliga skolor är Hans Wilhelm Eckhoffs och Carl Adolf Forssells respektive inlägg med utgångspunkt i utbildningsväsendets ordnande i Gävle. Av dessa är det framförallt Forssells inlägg som närmare diskuterar frågan.⁸⁰ I ett brev till Ståndspersonssocieteten i Gävle, publicerat i *Gefleborgs Läns Tidning* från

⁷⁸ *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 85.

⁷⁹ *Tidiga enhetsskoletankar* (1926) s. 141–151. Citat på s. 144. Att Bergman kanske trots allt inte tänkte sig att alla skulle läsa vid dessa större elementarskolor (folkskola, lärdomskola och gymnasium) antyds av de mer praktiska diskussionerna rörande skolväsendets ordnade, vilka Hall inte valt att inkludera i *Tidiga enhetsskoletankar*. I dessa stycken framhåller Bergman att det behövdes finnas en, men helst två eller fler, större elementarskolor per stift. Carl Abraham Bergman, *Om svenska scholväsendet, eller elementarskolan* (Stockholm 1832) s. 293.

⁸⁰ Eckhoffs skrivelse som finns bevarat i Magistratens protokoll från 1832 rör mer användningen av lokaler och fonder. *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 23 f.

1837, framhåller Forssell möjligheten att genom tillgången på privata medel i staden låta sammanslå stadens skolor "till ett och derigenom åstadkomma en underwisningsanstalt, som både för fattiga och bemedlade mäns barn lemnar underwisning allt ifrån stafning ända till de kunskapsmått, som fordras för fullständig student Examen, med undantag af de klassiska språken."⁸¹ Enligt Forssell var detta ett tydligt avsteg från den hittills varande ordningen, där man gjort

en hufwudsaklig skillnad emellan Folkskolor och skolor för högre bildning, med hwilka sednare man då menat Lärdomsskolor eller Apologist-Skolor; och derigenom i tysthet gillat och uttalat den öfwertygelse, att det så kallade folket eller den fattigare delen af vårt slägte icke borde erhålla högre kunskaper, än dem, som meddelas genom våra Lancaster-skolor d. w. s. god innanläsning, Catechesens utanläsning samt något räkna och skrifwa.⁸²

Trots att Forssell här öppnar upp för att låta fattiga barn läsa tillsammans med bättre bemedlade synes Forssell emellertid inte ha menat att de fattiga skulle söka sig till andra yrkesbanor än kroppsarbete. Snarare handlade det om att hindra att barnen lämnade skolan allt för tidigt, innan de hade kroppskrafter nog att skaffa sig ett riktigt arbete, vilket i sin tur kunde leda till farlig sysslöshet och demoralisering.⁸³ Bättre då att låta dem fortsätta i skolan i hopp om att åtminstone en del kunde fortsätta i skolan så länge att de kunde bidra till att lyfta de arbetande klassernas levnadssätt:

Jag är fullt öfwertygad, att till en början åtminstone en tredjedel af de barn, som nu i tid eller otid lämna Lancasterskolan, på detta sätt skulle uppmuntras att fortgå till en högre grad af kunskaper och bildning och derigenom mycken råhet och osedlighet hos den så kallade sämre klassen menniskor försvinna. Om sålunda denna widriga och anstötliga benämning af medmenniskor småningom allt mera skulle förlora alla skäl för sig: så wore wäl inga uppoftningar för stora för detta ändamål.⁸⁴

Nästa exempel på en tydlig argumentation för en gemensam skolgång för "barn af alla klasser, bildade och obildade, fattiga och rika" återfinns i lektor Elfving's inlägg i samband med 1849 års allmänna läraremöte.⁸⁵ Inte heller här var tanken emellertid att de arbetande klasserna skulle läsa vidare, utan redan efter två skolår, borde folkskolebarnen skiljas från de barn som skulle läsa vidare:

Ty icke lär wäl någon vilja påstå, att den lärjunge, som på några få, kanske på ett, återstående år skall inhämta allt hvad skolan har att lära honom för lifvet, bör förspilla sin tid med att delta i sina hittillsvarande kamraters nu begynnande läsning af främmande språk, eller i deras vidlyftigare kurser i de läroämnen, som folkskolan har gemensam med det högre läroverket.⁸⁶

⁸¹ *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 26.

⁸² *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 26 f.

⁸³ *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 26, 28.

⁸⁴ *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 29.

⁸⁵ *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 86.

⁸⁶ *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 87.

Själva syftet med att på detta sätt inrätta en gemensam grund för alla barn framgår emellertid inte av Elfving's inlägg. I det sammanhanget är nästa källtext, vilken utgörs av Jonas Anderssons motion ”att elementarläroverkens 2:ne lägsta klasser må från nämnde läroverk skiljas och förläggas till folkskolan m. m.”, mer tydlig. Anderssons motion bygger framförallt på tanken att genom samläsning höja folkskolans kvalitet:

Vore alla folkklasser lika hänvisade till folkskolan för den första barna-undervisningen och den förmögnare klassen derigenom finge mera direkt anledning att intressera sig för folkskolan, skulle detta utan tvifvel i hög grad och flera hänseenden verka välgörande på folkskolan och kraftigt bidra till dennas lyftande.⁸⁷

Som framgått av ovan refererade texter kan man alltså redan från och med 1830-talet hitta exempel på personer som pläderade för att barn ur olika samhällsklasser skulle påbörja sin skolgång gemensamt. Däremot synes de inte ha tänkt sig att detta på något genomgripande sätt skulle påverka valet att studera vidare. De som var ämnade för kroppsarbete skulle när tiden var inne skiljas från dem som i sitt kommande yrkesliv behövde mer kunskap, och i flera fall synes den sociala bakgrundens betydelse för valet av studiegång vara närmast självklar.

Mot bakgrund av detta kan man hävda att det är först med texterna av Per Adam Siljeström som man kan se ett markant trendbrott i synen på både utbildningssystemets utformning och dess syfte. Detta märks redan i den motion han lämnade in till riksdagens andra kammare år 1867, rörande folkskolans utformning. Bakom Siljeströms förslag att byta namn på folkskolan till kommunalskola låg tanken om skapandet av ”en för alla klasser gemensam bottenskola” upp till och med 14 års ålder.⁸⁸ Tanken med detta var dels att höja folkundervisningens kvalitet genom att göra dess utbildningsinstitutioner till gemensamma för både ”den förmögnare och mera bildade delen af nationen” och ”massan af nationen”, dels ett tydligt jämlikhetsargument, då Siljeström framhåller problemet med att folket numera var att betrakta som ”förenadt till en klass” då det ”likväl i den offentliga undervisningen är skildt i två läger”.⁸⁹

En närmare utveckling av Siljeströms tankar rörande uppfostran återfinns vidare i tredje delen i hans *Afhandlingar i fysiska och filosofiska ämnen* som publicerades 1869.⁹⁰ Med utgångspunkt i en diskussion om problemen med fokus i undervisningen och risken för vad Siljeström kallar pedanteri, med allt för mycket detaljer och läxor, framförde Siljeström det radikala förslaget att

⁸⁷ *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 87.

⁸⁸ *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 135. Författarens kursivering.

⁸⁹ *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 135.

⁹⁰ I praktiken hade tankarna i denna text dock formulerats redan före motionen på riksdagen, i och med att texten byggde på föreläsningar som Siljeström höll redan 1864. Fredriksson & Sörensen (1942) s. 223.

elementarläroverken borde läggas ned helt och hållet, varvid det förhoppningsvis skulle visa sig att dessa skolor "endast varit af en öfvergående betydelse uti den offentliga undervisningens historia".⁹¹

Istället föreslog Siljeström att folkskolorna skulle benämnas elementarskola, dock utan att man bara återskapade de skolor han kritiserade. Dess undervisning skulle i likhet med förslaget i den ovan nämnda motionen sträcka sig fram till 14-15 års ålder. För att undvika pedanteriet föreslog Siljeström vidare att lärarens muntliga undervisning skulle få företräde framför böcker och att verksamheten skulle präglas av åskådningsundervisning. Vidare menade Siljeström att denna skolform inte skulle innehålla någon undervisning i främmande språk, vilket han såg som den främsta orsaken bakom pedanteriet i de befintliga elementarläroverken.⁹²

När skolbarnen väl nått 14-15 års ålder tänkte sig Siljeström vidare att "[a]lla borde från denna ålder, så vidt möjligt, egna sig åt *någon* slags *nyttig verksamhet*, ej blott för den direkta nyttans skull, utan än mer för att vinna den praktiska förmåga och den kraft i karakteren som i allmänhet endast så kan vinnas". Detta skulle emellertid inte betyda slutet på skolgången, utan "alla borde tillika, så vidt möjligt, sättas i tillfälle att bredvid det praktiska arbetet äfvenväl egna åtminstone *någon* tid åt *studier* – mer eller mindre allt efter olika lefnadsförhållanden".⁹³

Denna undervisning skulle ske inom ramen för universitetet, som på samma gång som de nya elementarskolorna borde utvidgas uppåt för att omfatta alla skolbarn, skulle utvidgas nedåt för att omfatta alla ungdomar som var i behov av undervisning. För att göra detta möjligt tänkte sig Siljeström att universitetet borde finnas "representeradt genom öfver hela landet spridda skolor i matematik, skolor i historia, skolor i naturvetenskap, i gamla och moderna språk, i ingenjörvetenskap o. s. v."⁹⁴ Dessa skolor skulle även vara mycket flexibla i sin utformning, med såväl dags- som kvällsundervisning och en studiegång som anpassades helt efter elevernas behov istället för olika bestämmelser, i syfte att underlätta möjligheten att kunna kombinera arbete och studier i vad som idag närmast skulle beskrivas som en strävan mot ett livslångt lärande.⁹⁵

När det gäller olika samhällsgruppers tillgång till undervisning framhåller Siljeström i och för sig föräldrars och lärares rätt att komma med råd, men i övrigt tänkte han sig att studierna skulle bygga på "den fullkomligaste valfrihet å lärjungens sida".⁹⁶ Att det var en grundlig omstöpning av utbildningssystemet

⁹¹ *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 111 ff. Citat på s. 113.

⁹² *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 114. I senare texter öppnade Siljeström emellertid upp för möjligheten att låta dem som så ville att läsa främmande språk privat och han kunde även tänka sig att låta alla skolbarn läsa främmande språk. *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 140.

⁹³ *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 115. Författarens kursiveringar

⁹⁴ *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 113.

⁹⁵ Dessa tankar utvecklas vidare i en av Siljeströms postumt utgivna texter. *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 115 f., 143.

⁹⁶ *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 115.

som Siljeström föreslog framgår vidare av följande beskrivning av den rådande ordningen i relation till Siljeströms vision:

Den omgestaltning af det offentliga undervisningsväsendet som här blifvit antydd innebär ännu mer än mången torde ana. Den innebär en öfvergång från ett system af läroverk beräknade för det ena eller andra speciela ändamålet, såsom humanistisk bildning, realistisk, teknisk bildning o. s. v samt för olika folkklasser, kön, yrken o. s. v. till ett generelt system för alla och en och hvar, utan någon annan inskränkning i afseende på sjelfva undervisningen än den som betingas af individens särskilda behof och fallenheter.⁹⁷

Som framgår utgör Siljeströms tankar ett tydligt trendbrott i relation till tidigare visioner om hur landets undervisning skulle ordnas. Det rörde sig inte längre bara om att olika skolformer skulle vara sammanlänkade, utan Siljeström vände sig tydligt emot alla former av åtskillnad mellan elever utifrån inte bara klass, utan även kön. Utgår man från de texter som finns publicerade i *Tidiga enhetsskoletankar* är Siljeström därmed den förste som tar upp kvinnors lika rätt till utbildning. De övriga debattörernas texter är närmast kliniskt befriade från tankar om kvinnors undervisning. Det enda undantaget utgörs av Cederschjöllds anmärkningar över Snillekommitténs betänkande från 1832, där det gällande folkskolor framhålls i en fotnot att det i och för sig kunde vara nyttigt om det fanns folkskolor även för flickor, men att det nog skulle gå lika bra att låta pojkarna fungera som ett slags skolmästare i hemmen, och på så sätt sprida folkskolans undervisning till sina systrar.⁹⁸

En annan tydlig skillnad i jämförelse med tidigare debattörers inlägg är även att Siljeström med sina förslag också eftersträvade en ökad social rörlighet inom hela befolkningen, inte bara inom de övre samhällsklasserna.⁹⁹ Exempelvis menade han att "[m]an måste härvid fråga sig: är det väl så gifvet, att naturen just ämnat dem som nu – i följd af föräldrars förmögenhetsvilkor och samhällsställning - blifva delaktige af en högre undervisning till civilisationens ledare framför alla andra?"¹⁰⁰ Att detta handlade om samtliga barn framgår vidare av att Siljeström i sina exemplifieringar av det rådande utbildningssystemets brister ställer landets samtliga läroverkslärlingar emot såväl flickor i motsvarande ålder inom bemedlade klasserna som de flickor och pojkar vilka gick i folkskolan.¹⁰¹

Mot bakgrund av frågan om skolans demokratisering är det vidare även av intresse att närmare granska Siljeströms argument för vad som idag skulle benämnas en breddad rekrytering. I och för sig kan man i ovan citerade stycken finna sådant som kan tolkas som rättviseargument, men ser man till Siljeströms mer uttryckliga argument rörande fördelarna med hans vision är det framförallt dess samhällsekonomiska fördelar som lyfts fram. I Siljeströms beskrivning av

⁹⁷ *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 116.

⁹⁸ *Tidiga enhetsskoletankar* (1927) s. 27.

⁹⁹ Jfr ex. Fryxell ovan.

¹⁰⁰ *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 117.

¹⁰¹ *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 118.

det rådande utbildningssystemet framhålls att på varje lärjunge i läroverket (och deras systrar) gick det minst 14 barn som inte fick samma möjlighet. Om man vidare antog att begåvning var något så när jämnt fördelad över befolkningen, innebar detta enligt Siljeström att landet gick miste om cirka 15 till 30 verkliga snillen i varje generation, vilka genom exempelvis uppfinningar hade kunnat göra substantiella bidra till landets välförstånd. Att det var samhällets utformning som låg bakom detta resursslöseri framgår bland annat av Siljeströms hävdande av att "[h]vem har ej under sin lefnad lärt känna många af dessa naturliga genier, dessa män som hafva snilletts prägel på sin panna och som tydliga af naturen danats till ledare, neddragna till de lägsta sferer af arbete?"¹⁰²

Om möjligheten att söka enhetsskolans rötter

Som framgått av detta kapitel genomgång av de texter som finns publicerade i de tre volymer som givits titeln *Tidiga enhetsskoletankar* finns där inte särdeles mycket av argument för en enhetsskola i ordets rätta bemärkelse och det är heller knappast någon demokratisk skola som förespråkas. Många av texterna knyter istället an till den långdragna striden om de allmänna skolornas utformning, där den framväxande medelklassen ställde krav på en skola som passade deras behov.¹⁰³ Det var alltså inte de arbetande klassernas undervisning som stod i fokus, utan de övre samhällsklassernas.

De aktuella texter kan i och för sig vid första anblicken tyckas andas en demokratisk tanke då de vänder sig emot skolor som inte är tillräckligt inkluderande. En närmare granskning visar dock att det i regel bara var en mindre del av befolkningen som man ansåg borde inkluderas, nämligen ynglingar från bättre bemedlade familjer. Den stora massan som räknades till de arbetande klasserna hörde inte till dem som behöver inkluderas och flickornas utbildningsbehov berörs knappt alls.

Att det under perioden fanns en stark övertygelse om ett behovsanpassat utbildningsväsende märks vidare tydligt i texter av flera av dem som tidigare forskning pekat ut som förespråkare av en enhetsskola. Hos såväl Silverstolpe som Broocman, Agardh och Wallin görs en tydlig poäng av att samhället består av olika samhällsklasser, vilka har olika behov av utbildning.

Som framgått finns det i egentlig mening bara en författare i den aktuella källsamlingen som tydligt argumenterar för en enhetsskola, och det är Siljeström. I och för sig fanns det de som före honom förespråkade att fattiga och rika skulle läsa några år tillsammans i folkskolan, men syftet med detta var inte att suddas ut klassgränserna, utan främst att förbättra folkskolans undervisning.

¹⁰² *Tidiga enhetsskoletankar* (1931) s. 118 f. Citat på s. 118.

¹⁰³ Detta är något som också framhållits i tidigare forskning. Se Esbjörn Larsson, *En lycklig Mechanism: Olika aspekter av växelundervisningens som en del av 1800-talets utbildningsrevolution* (Uppsala 2014) s. 12–22 och där anförd litteratur.

Siljeström ville dock gå betydligt längre och förespråkade ett helt nytt utbildningssystem, där klass och kön inte längre skulle spela någon roll, utan endast begåvning borde vara styrande. Därmed framstår det som problematiskt att se Siljeström som en person som i första hand byggde vidare på tidigare tänkare, då han snarare är att betrakta som en tidig representant för ett nytt sätt att se på skolans funktion.

Mot bakgrund av detta kan hävdas att det knappast råder något tvivel om att Siljeströms idéer låg helt i linje med vad som vanligtvis brukar förknippas med en enhetsskoletanke. Däremot kan man fråga sig om Siljeströms vision är att betrakta som en strävan mot en demokratisk skola. I och för sig finns det i Siljeströms idéer sådant som ofta förknippas med en demokratisk skola, såsom lika rätt till utbildning, men ser man till syftet med de föreslagna reformerna är det snarare samhällets välstånd än individens rättigheter som lyfts fram som främsta skälet för att reformera utbildningssystemet. I detta avseende är Siljeström emellertid i gott sällskap, då samhällets välstånd och problemet med en förspild begåvningsreserv var en tanke som också var tongivande i samband med enhetsskolans införande i Sverige under 1900-talets andra hälft.¹⁰⁴

Oaktat det faktum att det i realiteten i stort sett saknas argument för både en enhetsskola och en demokratisk skola i de källutgåvor som studerats här skulle man emellertid kunna hävda att det i de tankar som exempelvis Silverstolpe, Broocman, Agardh med flera torgförde låg ett frö till såväl enhetsskolan som en demokratisk skola. Så görs exempelvis i *Svenska folkskolans historia* när man målar upp bilden av Broocman som en förelöpare genom hävdandet att "[e]n brinnande, generös ande som hans tänder först och främst nya eldar i besläktade själar".¹⁰⁵

Att på detta sätt tänka sig att samtida idéer har sina rötter i äldre tankar förekommer även inom nyare pedagogisk forskning, och det finns också exempel på hur man drar ut linjerna betydligt längre än vad Hall gjorde i *Tidiga enhetsskoletankar*. Bland annat finns det exempel på hur man spårar tankar i den moderna svenska skolan tillbaka till Aristoteles via storheter som Johan Amos Comenius, Johann Heinrich Pestalozzi och John Dewey,¹⁰⁶ och även hur man i vissa fall menar att Comenius tänkande vandrat genom historien,¹⁰⁷ och hur hans tänkande kan ses som "en försmak" av de idéer senare kom att framföras av så vitt skilda personer som Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi, Andrew Bell och Joseph Lancaster, Dewey, Karl Marx och Jean Piaget.¹⁰⁸

¹⁰⁴ Se ex. Torsten Husén & Kjell Härnqvist, *Begåvningsreserven: En återblick på ett halvsekels forskning och debatt* (Uppsala 2000).

¹⁰⁵ Fredriksson & Aquilonius (1942) s. 20.

¹⁰⁶ Martin Hugo, *Liv och lärande i gymnasieskolan: En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program* (Jönköping 2007) s. 17, 82, 145.

¹⁰⁷ Ingemar Gerrbo, *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken* (Göteborg 2012) s. 17–24.

¹⁰⁸ Tomas Kroksmark, *Didaktiska strövtåg: Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik* (Göteborg 1994) s. 26. För en kritik av liknande sätt att använda Comenius, se Johan C. Sturm & Leendert F. Groenendijk, "On the Use and Abuse of Great Educators: The Case of Comenius in the Low Countries", i *Paedagogica Historica* 35:1 (1999) s. 110–124.

Detta sätt att betrakta idéer som något man kan spåra genom historien uppvisar vissa likheter med vad Arthur O. Lovejoy kallar *unit-ideas*, en sammanhållen tanke, vilken i och för sig kan ta sig olika uttryck genom historien, men som trots detta kan spåras genom olika epoker.¹⁰⁹ Lovjoys sätt att närma sig idéernas historia framstår dock idag som förlegad mot bakgrund av exempelvis Quentin Skinners bidrag till den idéhistoriska forskningen.

Skinner tillhör dem som uttryckligen gått i polemik mot Lovejoys sätt att spåra idéer genom historien, då han menar att det finns en överhängande risk att man med detta angreppssätt ser en idé som en färdig enhet, vilken dyker upp vid olika tillfällen i historien.¹¹⁰ I sin klassiska artikel "Meaning and Understanding in the History of Ideas" framhåller Skinner att det inte bara är problematiskt att försöka spåra ord genom historien, utan att en studie av idéer också kräver att de sätts in i sin historiska kontext och att man även tar hänsyn till exempelvis de studerade texternas betydelse. Därmed ifrågasätter han själva tanken att studera en idéns historia, då det i praktiken bara är olika personers idéer, vilka formulerats utifrån deras individuella intentioner, som går att studera. Istället förespråkar Skinner en strävan efter att fånga författarens intentioner med en text.¹¹¹

Utan några närmare anspråk på att renlärt följa Skinners metod är det på ett övergripande plan just intentionerna med de texter som återpublicerats i *Tidiga enhetsskolor* som jag här försökt lyfta fram. Detta kan jämföras med tidigare användningar av dessa texter, vilka i flera fall snarare synes ha syftat till att lyfta fram sådant som ligger i linje med vår tids sätt att betrakta skola och utbildning. Som framgått av analyserna i detta kapitel är ett sådant sätt att använda historiska källor vanskligt, eftersom man riskerar att tillskriva personer ur gångna epoker tankar och idéer som de faktiskt inte hade. För att undvika denna fälla är det viktigt att komma ihåg Marc Depaepes klassiska uppmaning att utbildningshistoria aldrig bör vara annat än historia.¹¹²

¹⁰⁹ Arthur O. Lovejoy, *The Great Chain of Being: A Study of the History of an Idea* (Cambridge, Mass. 1964 [1936]) s. 15 ff.

¹¹⁰ En liknande beskrivning av traditionell idéhistoria formulerades ungefär samtidigt av Michel Foucault. Hans alternativ till ett sådant angreppssätt skiljer sig dock från Skinners genom att Foucault inte försöker rekonstruera människors tänkande och intentioner. Michel Foucault, *Vetandets arkeologi* (Lund 2002 [1969]) s. 167–170.

¹¹¹ Skinner (1969) s. 10 f., 35–39, 48 ff.

¹¹² Marc Depaepe, "The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research", i Marc Depaepe (red.), *Between Educationalization and Appropriation: Selected Writings on the History of Modern Educational Systems* (Leuven 2012) s. 464; Marc Depaepe, "Utbildningshistoria som forskningsområde: Några historiografiska, teoretiska och metodologiska synpunkter", i Esbjörn Larsson & Johannes Westberg (red.), *Utbildningens sociala och kulturella historia: Meddelanden från den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen* (Uppsala 2010) s. 28 ff.

KAPITEL 3

Privata bidrag till folkskolan

– en reaktionär revolt?

Madeleine Michaëlsson

Under vad som kan beskrivas som 1800-talets utbildningsrevolution spreds skolor för folket över hela Sverige. På många sätt, exempelvis beträffande organisering och finansiering, drevs denna utveckling i hög utsträckning på lokal nivå.¹ I det här kapitlet undersöker jag vilken betydelse privata bidrag haft för folkskolans framväxt i uppländska bruksmiljöer. Vid sidan av att ge en fördjupad analys av bruksskolornas och de privata bidragens utveckling under den aktuella perioden, rör föreliggande studie också följande övergripande forskningsfrågor: eliters inställning till folkundervisningen, varför samhällets besuttna donerade till folkets utbildning, samt förhållandet mellan skolväsendets utveckling och de privata bidragen.

Bidrag från företag, föreningar och välbärgade individer har stundtals spelat en stor roll i skolväsendets historia, såväl i Sverige som utomlands. Bidrag till det offentliga skolväsendet har även lämnats från elevernas vårdnadshavare, om än i mindre skala. Traditionellt sett har skolundervisning finansierats med hjälp av privata bidrag vars andel har varierat kraftigt mellan olika länder. Under 1800-talets andra hälft expanderade det offentliga stödet för folkundervisningen runt om i världen, men i många länder, såsom exempelvis i USA, Italien, Norge och Nya Zeeland, förekom alltjämt privata satsningar parallellt med denna utveckling.²

Tidigare forskning har belyst den inställning som samhällets elit har haft till de lägre klassernas utbildning. Peter Lindert, Carl Kaestle, och Ben Eklof har uppmärksammat att samhällets elit valde att antingen främja en utvidgad folkundervisning eller ställa sig kritiska till den.³ Oavsett om de förhöll sig positiva eller negativa till folkets skolning, kan deras agerande ses som en strategi

¹ Denna tanke har framförts i bland annat Johannes Westberg, *Att bygga ett skolväsende: folkskolans förutsättningar och framväxt 1840–1900* (Lund 2014) kap. 5 och 9.

² Peter Lindert, *Growing Public: Social Spending and Economic Growth Since the Eighteenth Century*, Vol. 1, *The Story* (Cambridge 2004) s. 115, samt tabell 5.6, s. 116 f.

³ Lindert (2004) s. 100; Carl Kaestle, "Between the Scylla of Brutal Ignorance and the Charybdis of a Literary Education: Elite attitudes toward Mass Schooling in Early Industrial England and America", Stone, Lawrence (red.) *Schooling and Society: Studies in the History of Education* (Baltimore

för att bevara samhällets lugn. Undervisningen sågs på vissa håll som ett redskap för social kontroll genom att utbildning antogs kunna motverka kriminalitet och revolution. På annat håll uttrycktes i stället rädsla för att de utbildade massorna skulle bli motspänstiga och upproriska.⁴

Samhällets eliter har också skänkt medel till folkets fostran och bildning. Tidigare forskning har visat att sådana donationer ofta innebar att givaren fick någonting tillbaka. Det kunde exempelvis handla om ökat anseende eller bevarande av status i förhållande till andra sociala grupper. För att kunna analysera bevekelsegrunderna bakom en donation av det slaget krävs dock kunskap om bidragens form, omfång samt om situationen då den överlämnades.⁵

Förhållandet mellan privata bidrag för folkets bildning och skolväsendets utveckling har i tidigare forskning tolkats på olika sätt. Vissa menar att statens ökande engagemang trängde undan privata initiativ, medan andra drar slutsatsen att privata bidrag medverkade till att statliga satsningar för utbildning genomfördes. Ytterligare en tolkning utgår från att statliga bidrag stimulerade privata donationer.⁶

Utifrån den beskrivna forskningen som nämns ovan har jag formulerat övergripande frågor som handlar om de privata bidragens utformning, funktion och utveckling, samt om eliternas inställning till folkets utbildning. Dessa används för att undersöka folkskolans utveckling i uppländsk bruksmiljö från 1850, då skoldistriktet började inrätta skolkassor, fram till 1930, då de borgerliga kommunerna tog över ansvaret för folkskolorna.⁷

1976) s. 177–191; Carl Kaestle, *Pillars of the Republic: Common Schools and American Society, 1780–1860* (New York 1983) s. 195–197; Ben Eklof "The Myth of the Zemstvo School: The Sources of the Expansion of Rural Education in Imperial Russia: 1864–1914", *History of Education Quarterly* 24:4 (1984) s. 562–569.

⁴ Lindert (2004) s. 100.

⁵ Alan J. Kidd, "Philanthropy and the 'social history paradigm'", *Social History* 21:2 (1996) s. 183; René Bekkers & Pamela Wiepking "A Literature Review of Empirical Studies of Philanthropy: Eight Mechanisms That Drive Charitable Giving", *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 40:5 (2011) s. 928.

⁶ Edwin G. West, *Education and the Industrial revolution* (Birkenhead 1975) s. 198–199; James Tooley, "The 'Neoliberal' Critique of the State Intervention in Education: A Reply to Winch", *Journal of Philosophy of Education* 32:2 (1998) s. 278–279; Christopher Winch, "Markets, Educational Opportunities and Education: Reply to Tooley", *Journal of Philosophy of Education* 32:3 (1998) s. 431–435; J. High & J. Ellig, *The private supply of education: Some historical evidence* (New Brunswick 1992); David Strong et al, "Leveraging the State: Private Money and the Development of Public Education for Blacks", *American Sociological Review* 65:5 (2000) s. 677–669; Wim van Oorschot & Wil Arts "The social capital of European welfare states: The crowding out hypothesis revisited", *Journal of European Social Policy* 15:1 (2005) s. 5–26; Juha Kääriäinen & Heikki Lehtonen, "The Variety of Social Capital in Welfare State Regimes – a comparative study of 21 countries", *European Societies* 8:1 (2006) s. 25–57.

⁷ Madeleine Michaëlsson, *Privata bidrag till folkskolan: Järnbruken och det svenska folkskoleväsendet 1850–1930* (Uppsala 2016) s. 22–25.

Material och metod

De resultat som presenteras i detta kapitel bygger på en rad olika slags källmaterial. På nationell och regional nivå har jag genomfört undersökningar av det privata bidraget med utgångspunkt i *Bidrag till Sveriges officiella statistik* (BiSOS). BiSOS är den mest omfattande publikationsserien av svensk officiell statistik från mitten av 1800-talet till början av 1900-talet, då BiSOS ersattes av Sveriges officiella statistik. Verket är indelat i 23 serier efter ämnesområde och Undervisningsväsendet 1876–1910 behandlas i BiSOS P. Den rymmer statistik om de allmänna läroverken för läsåren 1876/1877–1910/1911, folkundervisningen 1868 samt folkskolorna 1882–1910. Den sistnämnda statistikserien utgörs av 29 publikationer, en för varje år under perioden 1882–1910, och det är den serien som är utgångspunkten för kapitlets undersökning.⁸

På lokal nivå utgår undersökningen från Uppsala läns nuvarande gränser och inom detta område har jag kartlagt bruk som var aktiva i undersökningsområdet under den aktuella perioden samt deras församlingar. Bruken hörde nämligen till någon av landets kyrkoförsamlingar, men det förekom också att bruken administrerade en egen så kallad bruksförsamling. De 24 bruk som var aktiva under den aktuella perioden kunde kopplas till 18 närliggande församlingar (se Tabell 1). Genom att undersöka dessa församlingars skolkassor har jag identifierat tre former av privata bidrag till folkskolorna kring de uppländska järnbruken under perioden 1850–1930. Det var bidrag från elevernas vårdnadshavare, bidrag från donationsfonder samt bidrag från järnbruk.⁹

I 12 av de 18 undersökta skolkassorna redovisades bidrag från olika järnbruk. För att studera dessa bidrag närmare har jag valt ut tre av bruken och analyserade sedan deras räkenskaper samt övriga bevarade material som rörde folkskolans verksamhet. Des bruk som studeras närmare är Lövsta, Vattholma samt Österby bruk. Urvalet gjordes dels med utgångspunkt från att de skilde sig åt beträffande förvaltningsform, dels utifrån min bedömning att de hade haft ett tillräckligt befolkningsunderlag för att kunna avsätta ett tillräckligt stort källmaterial. Det visade sig att ytterligare bidrag till folkskoleväsendet kunde noteras i dessa källor.

⁸ För en mer utförlig beskrivning av BiSOS P, se Michaëlsson (2016) s. 54–57.

⁹ För en närmare beskrivning, se Michaëlsson (2016) kap. 4.

Tabell 1 Bruk och församlingar som ingår i studien, 1850–1930

Bruk	Verksamt	Församling
Bennebol	1680–1884	Knutby
Berkinge	1635–1884	Forsmark
Dannemora	(Tillhör Österby bruk från 1565)	
Forsmark	1570–1890	Forsmark
Gimo	1615–1936	Skäfthammar; Alunda; Hökhuvud
Harg	1668–1920	Harg
Harnäs	1659–1911	Skutskär/Älvkarleby
Hillebola	1640–1884	Österlövsta
Hyttön	1664–1884	Älvkarleby
Johannisfors	1753–1902 (32)	Forsmark
Karlholm	1728–1931	Västland
Länna	1758–1905	Almunge
Lövsta	1600–1926	Lövsta bruksförsamling; Österlövsta
Skattmansö	1746–1877	Vittinge
Strömsberg	1644–1920	Tolfta
Söderfors	1676–2016 (fortf.)	Söderfors
Tobo	1676–1920	Tegelsmora
Ullfors	1647–1928	Tierp
Vattholma	Medeltiden–1991	Lena; Tensta
Vällnora	1684–1890	Knutby
Västland	1612–1902	Västland
Åkerby	1638–1883	Österlövsta
Älvkarleö (Ön)	1659–1972	Älvkarleby
Österby	1565–1980	Österby bruksförsamling; Film

Källor: Bernt Douhan, *Bruk i Uppland* (Dannemora 1990) s. 52–300; Gösta Delling, *De svenska järn- och manufakturindustriernas utveckling med särskild hänsyn till förhållandena vid tiden närmast före världskrigets utbrott: utredning/verkställd på uppdrag av Tull- och traktatkommittén* (Stockholm 1923); E. Holmkvist, "Äldre förteckning över bergverk i Sverige", *Blad för Berghanteringens vänner*, band 20 (1932); *Nordisk Familjebok*; SCB; Databasen *Socknar i Uppland*, EDU.

För att undersöka de sociala villkor som omgärdade järnbrukens bidrag till folkskolan har jag också använt mig av uppländska vittnesmål från *Järnbruksundersökningen, Nordiska museet* (JBU).¹⁰ Insamlingen av vittnesmål till JBU genomfördes av Nordiska museet i samarbete med Svenska Metallindustriarbetareförbundet i syfte att samla och bevara minnen från järnbruk och järnverk. Undersökningen genomfördes åren 1949–1950 och inbringade minnen från 223 personer. Vid en inventering av JBU har jag identifierat 38 vittnesmål från Uppland och det är dessa jag använder mig av i analysen.¹¹

De olika källorna har gjort det möjligt för mig att konkret beskriva de privata bidragen från skilda perspektiv, samt kartlägga de miljöer som omgärdade bidragen. Undersökningen omfattar såväl kvantitativa analyser av offentlig statistik och räkenskapsmaterial, som kvalitativa analyser av vittnesmål, minnen, dagböcker samt fotografier.

¹⁰ JBU har arkivnummer 23 i Nordiska museets arkiv (Stockholm).

¹¹ För en detaljerad redogörelse för detta källmaterial, se Michaëlsson (2016) s. 181 ff.

De privata bidragens former

Flera järnbruk drev skolor såväl före som efter 1842 års folkskolestadga. Några skolor inrättades på 1600-talet och fenomenet blev allt vanligare under 1700-talet. Strax norr om Uppsala skedde detta vid exempelvis Österby, Vattholma och Lövsta bruk och likaså vid produktionsenheter på andra platser i landet, exempelvis vid manufakturverket i Vedevåg, vid gårmakeriet i Avesta, vid mässingsbruket i Skultuna samt Jäders bruk nära Arboga.¹²

Enligt min kartläggning förefaller det som om bruken redan under 1600- och 1700-talen föredrog att bidra till fasta skolor snarare än till ambulande verksamhet där lärare åkte runt i byarna för att undervisa.¹³ De flesta av bruksskolorna, exempelvis vid Ullfors bruk (1730), Hargs bruk (1740), Älvkarleö (1750) och Karlholms bruk (1765) var fasta skolor.¹⁴ När socknarna var med och finansierade undervisningen, föll valet oftare på en ambulande verksamhet. Ett exempel på detta är de elva ambulande skolor som sockenstämman i Tierp beslutade om under 1760-talet.¹⁵ Ett rimligt antagande är att detta förhållande mellan finansiär och undervisningsform motiverades av ekonomiska förhållanden kombinerat med det symbolvärde som kunde antas följa en fast skolbyggnad.

Skolorna placerades också ofta i direkt anslutning till bruken. Ett undantag utgörs dock av den skola som senare blev Vattholma bruksskola och som initialt placerades långt från både bruket och det gods som donatorn bodde på.¹⁶ Engagemanget för skolväsendet kunde således ta sig olika uttryck med avseende på skolhusets placering.

Bruksägares intresse för skol- och uppfostringsfrågor kunde också ta sig andra uttryck. Lövsta och Österby bruks ägare, Louis De Geer, stöttade på 1600-talet även reformpedagogen Johan Comenius författarskap ekonomiskt. Comenius var då känd för sina läroböcker, vilka i huvudsak var inriktade på språkundervisning. Som pedagogisk reformator hade han också lyckats sprida mer övergripande idéer som rörde uppfostrings- och skolfrågor. Comenius önskan var att få sammanfatta dessa tankar i ett stort samlingsverk, vilket De Geer sade sig vara villig att finansiera. Han gav därför ekonomiskt stöd till det ”didaktiska verk till skolornas tjänst”, som nämns i ett tackbrev som Comenius sände den 1 april 1647.¹⁷ Boken, som av allt att döma är den världsberömda *Didactica Magna*, var inte enbart ämnad för brukens skolor, utan fick en betydligt bredare spridning.

¹² Anders Florén, *Disciplinering och konflikt: den sociala organiseringen av arbetet: Jäders bruk 1640–1750* (Uppsala 1987) s. 215.

¹³ Databasen *Skolorna i Uppsala län*, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet (EDU).

¹⁴ Databasen *Skolorna i Uppsala län*, EDU.

¹⁵ Sockenstämmans protokoll den 21/8 1768, KI:1, Tierps kyrkoarkiv, Landsarkivet i Uppsala (ULA)

¹⁶ Räkenskaper Tensta skola, Diverse räkenskaper, G6g:1a, Salsta gård, Vattholma bruk, ULA.

¹⁷ Brev 1/11 April 1647 ”Generose Domine, Patrone honorandissime [...]”, Skolärenden, FII:20, Leufsta Bruksarkiv, Lövstabruk (LBA); se även Erik Wilhelm Dahlgren, *Louis De Geer: 1587–1652: Hans lif och verk* (Stockholm 2002) s. 516–519.

Comenius kom också med tiden att räknas till en av pedagogikhistoriens stora tänkare.¹⁸ De Geers engagemang för skolväsendet skedde således också på ett ideologiskt plan, eftersom Comenius verksamhet i stor utsträckning handlade om att sprida idéer beträffande uppfostrings- och skolfrågor.¹⁹

Man skulle därmed kunna hävda att brukens ägare, människor med makt och inflytande, kunde bidra till folkets fostran både direkt, genom att starta skolor, eller indirekt genom att stötta ett inflytelserikt författarskap. Motiven bakom ett sådant förhållningssätt återkommer jag till nedan.

De privata bidragen till folkundervisningen fortsatte även efter 1700-talet, trots att staten under 1800-talet kom att intressera sig allt mer för folkundervisningens organisering.²⁰ I församlingarna kring de uppländska järnbruken, förekom privata bidrag i vitt skilda former: undervisningsmaterial, tomtmark, bidrag till sjukvård för fattiga skolbarn, lärarlöner, skolhus, bidrag till skolhusbyggen, mat till behövande skolbarn, resor, examenspresenter och fester.²¹ De privata bidragen till skolväsendet var med andra ord en vittomfamnande verksamhet. Ofta donerades även pengar som församlingarna kunde välja att antingen använda direkt i verksamheten eller förvalta i fonder. Om de valde det sistnämnda alternativet kunde de låna ut pengar från fonden för att sedan använda inkomst-räntan till folkskolornas löpande verksamhet. Ett sådant exempel från Älvkarleby församling visar att 1851 uppgick ränteintäkterna till 166 kronor från en fond, vars totala värde då var 3 333 kronor. Som jämförelse kan nämnas att skolkassans totala intäkter samma år uppgick till 5 553 kronor.²²

Som nämnts bidrog järnbruken till folkskolorna i 12 av 18 församlingar som låg i de uppländska brukens närhet.²³ En närmare undersökning av bidragen från Lövsta, Vattholma och Österby bruk tyder också på att bidragen gavs på tre nivåer till folkskoleväsendet: bidrag till skolan vid bruket, bidrag till övriga folkskolor i den egna församlingen, samt bidrag till folkskolor i kringliggande församlingar.

Brukens ägare, men även andra besuttna människor, valde således att spendera pengar på utbildning av arbetarnas barn. Dessa satsningar tog sig många olika uttryck och involverade därmed verksamheten på flera sätt. Mot denna bakgrund kan hävdas att bruksägarna, den lokala eliten, i kontrast till exempelvis de amerikanska sydstaternas plantageägare eller godsherrarna i Tyskland,²⁴ engagerade sig i den offentliga utbildningen snarare än att de bekämpade

¹⁸ Anders Burman, *Pedagogikens idéhistoria: Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år* (Lund 2014) s. 79–83.

¹⁹ Michaëlsson (2016) s. 40–41.

²⁰ Johannes Westberg, "Stimulus or impediment? The impact of matching grants on the funding of elementary schools in Sweden during the nineteenth century", *History of Education* 42:1 (2013) s. 7–10.

²¹ Michaëlsson (2016) kap. 4 & 6.

²² Skuldböcker och donationsbrev (1851), L:II:2, Älvkarleby kyrkoarkiv, ULA.

²³ Se tabell 4.1 i Michaëlsson (2016) s. 77.

²⁴ Se exempelvis Marjorie Lamberti, *State, Society, and the Elementary School in Imperial Germany* (1989) s. 18 respektive Kaestle (1983) s. 195–197.

den. På så vis kunde de få inflytande över verksamheten och ges delaktighet i hur undervisningen utformades.

Miljöerna kring de uppländska järnbruken har i tidigare forskning beskrivits som typiskt patriarkala, åtminstone fram till sekelskiftet 1900.²⁵ Denna studie bekräftar i huvudsak denna bild. De privata bidrag till folkskoleväsendet som jag har undersökt, lämnades i miljöer som kännetecknades av att hård disciplin och kontroll utövades gentemot arbetarna och deras barn. Det handlade exempelvis om rutiner för utbetalning av lön, där sönernas löner lades till faderns lön och om hårda repressiva inslag med spöstraff för vuxna arbetare fram till 1870-talet och barnarbetare till 1890-talet.²⁶ Vidare begränsades arbetarnas möjligheter till fackligt engagemang långt in på 1900-talet vid exempelvis Vattholma bruk.²⁷

Genom att på ett sådant genomgripande sätt kontrollera arbetarnas liv, kan farhågor om att arbetarbarnens ökade bildning skulle göra dem revolutionära, ha dämpats. Bruksägare som upplevde sig ha kontroll över arbetarna, kände sannolikt ingen större oro inför arbetarbarnens skolning, utan förhöll sig snarare positiva till folkets utbildning och lämnade bidrag till folkskoleverksamheten. På så vis lyckades de också få inflytande över ytterligare en väsentlig del av arbetarnas liv. Det typiska brukssamhället, med hårt kontrollerade arbetare, var kanske rentutav avgörande för bruksägarens positiva inställning till folkets skolning.

Den decentraliserade förvaltningen av folkskoleväsendet är också värd att nämna i detta sammanhang. Min bedömning är att den lokala kontrollen, där skolråden förvaltade såväl folkskolorna som deras ekonomi, hade en positiv inverkan på bruksägarnas vilja att främja arbetarbarnens utbildning. Till skillnad från centraliserade skolväsenden, där en stor del av kostnaderna täcktes av statsbidrag, erbjöd de svenska skoldistrikten goda möjligheter för privata bidragsgivare. Ägaren till ett bruk, som i allmänhet hade ett stort inflytande på lokal nivå i många avseenden, kunde på ett enkelt sätt kontakta lärare, skolråd eller kyrkostämmor när han ville bidra till verksamheten. Lärare kunde också själva sköta sådana kontakter med brukets ägare. Vid ett tillfälle tog exempelvis folkskolläraren Carl Nordahl en promenad till Lövsta bruk i slutet av januari 1905. Väl framme framförde han sitt tack för en donation till Ingstarbo folkskola, där han arbetade och föreslog samtidigt att pengarna skulle användas för ett skioptikon (stillbildsprojektor). Bruksägaren svarade då att han också ville bidra med ett gasverk till projektorn. Därefter levererades skioptikonet

²⁵ Mats Hellspong, "Bruk och industrisamhällen" i Mats Hellspong & Orvar Löfgren (red.), *Land och stad: svenska samhällstyper och livsformer från medeltid till nutid* (Lund 1974) s. 145–146, 175–177; Åke Lindström, *Bruksarbetarfackföreningar. Metalls avdelningar vid bruken i östra Västmanlands län före 1911* (Uppsala 1979) s. 10.

²⁶ Se vittnesmål 42 461 samt 42 463 i JBU. Se även Olov Isaksson, *Vallonbruksminnen* (Stockholm 1998) s. 27, 231.

²⁷ Se Isaksson 1998, s. 262; Frans Ekström, *Vattholma och Trollbo: Jord, järn, marmor, mässing* (Tierp 1986) s. 99–100.

med tillhörande gasverk, samt en filmduk och ett dussin bildserier till folkskolan där Nordahl arbetade. Bruksägarens inflytande över folkskolans verksamhet är här mycket påtaglig, men gåvan syns inte i några räkenskaper.²⁸

Sammanfattningsvis förelåg således följande förutsättningar för de privata bidrag till folkskoleväsendet: de lämnades i miljöer där bruken hade en rad verktyg för att kontrollera arbetarna, det var miljöer där bruken gjorde anspråk på rätten att göra ingrepp i arbetarnas privatliv, och bidragen lämnades i ett decentraliserat utbildningssystem där bruken hade stort inflytande på lokal nivå.



Bild 1. Folkskoleklass vid Lövsta bruk. Hammarsmedjan, mälteriet och nedre kvarnen syns i bakgrunden. Fotografiet är taget någon gång mellan 1905–1908. Läraren, Karl Sjöholm, arbetade vid Lövsta bruk 1896–1908. Fotograf: Gösta Nordberg. LBA, bildarkivet, nr. 269.

Marginalisering utan undanträngning

Inom den tidigare forskningen rörande folkundervisningens finansiering har mycket arbete lagts på att analysera om staten trängde undan privata satsningar för utbildning, om privata bidrag stimulerade statliga initiativ eller om statliga initiativ hade en stimulerande effekt på privata satsningar.²⁹ Mot detta kan ställas

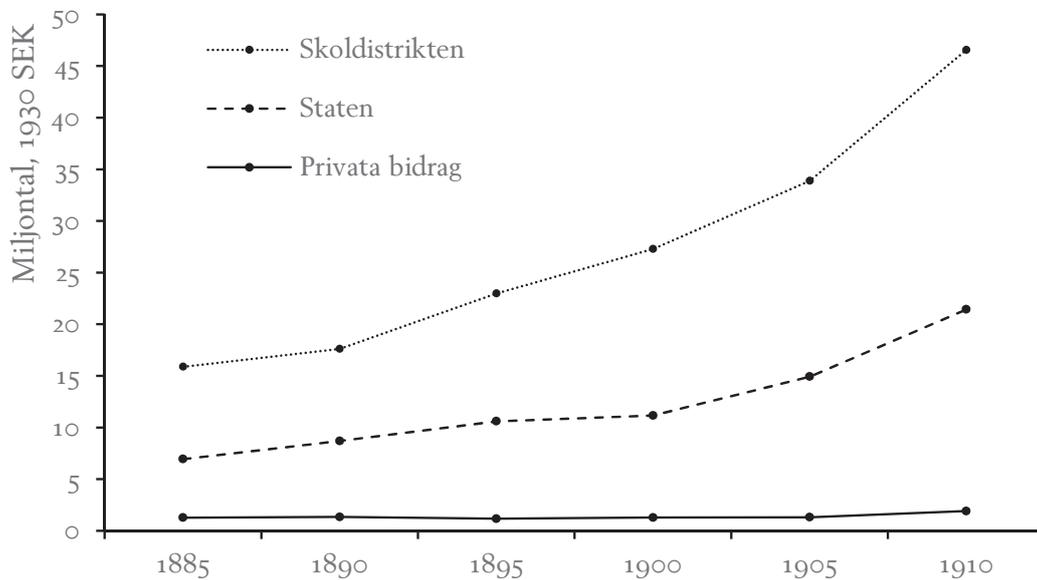
²⁸ Folkskollärare Carl Nordahls dagbok nr. 8 den 22/1 1905, 5/3 1905, 24/3 1905, 24/4 1905 samt 8/5 1905, LBA.

²⁹ West (1975) s. 198–199; Tooley (1998) s. 278–279; Winch (1998) s. 431–435; Strong et al (2009) s. 677–669; Oorschot & Arts (2005) s. 5–26; Kääriäinen & Lehtonen (2006) s. 25–57.

det faktum att privata bidrag förekom parallellt med övrig finansiering för folkskoleväsendet åtminstone fram till omkring 1910. På lokal nivå finns belägg för att de alltjämt var en del av finansieringen så sent som vid mitten av 1920-talet.

Här behandlar jag de privata bidragen till folkskoleväsendet på nationell och regional nivå mellan 1885 och 1910. Analyserna visar att de privata bidragen marginaliserades under perioden, men utan att trängas undan (se Figur 1). Under hela perioden utgjorde de en liten och minskande andel av den totala finansieringen. Merparten av finansieringen av folkskoleväsendet stod i stället lokalsamhälle och stat för. Min slutsats är att de privata bidragen inte trängdes undan av de offentliga satsningarna och att orsaken till det är att gåvorna alltjämt var betydelsefulla för givarna under hela undersökningsperioden.³⁰

Figur 1. De svenska folkskolornas inkomstkällor, 1885–1910



Anm. Omräkning till 1930 års penningvärde med KPI.

Källor: Databaserna *BiSOS P länsvis*, respektive *BiSOS P beräkningar*, EDU.

Undersökningen visar också att gåvor som var svåra att uppskatta värdet av undantogs från redovisningen i den officiella statistiken. Vidare fanns det donationer som i och för sig var till nytta för folkskolan, men som på grund av sin natur placerades i andra statistikserier. Ett exempel på detta var ekonomiskt stöd till fattiga skolbarn.³¹

³⁰ Michaëlsson (2016) s. 61–71.

³¹ BiSOS P 1882, s. 35–36. Folkskolestadgan för 1882 § 49 föreskrev att de föräldrar eller målsmän som inte kunde bekosta barnens kläder och underhåll för skolan, skulle understödjas genom församlingens fattigvård.

Vid en närmare analys av data från hela landet blir det tydligt att de privata bidragen varierade kraftigt mellan olika regioner.³² Källorna indikerar att donationerna ofta vara knutna till vissa skoldistrikt eller till och med till enstaka skolor. De privata bidragen omfördelades således inte. En slutsats jag drar av detta är att de privata bidragen på så vis bidrog till att de totala resurserna för folkskoleväsendet inte fördelades rättvist till landets skolor.

När det gäller de privata bidragen i närheten av de uppländska järnbruken, visar det sig att i församlingarnas skolkassor förekom tre former av privata bidrag: elevavgifter, donationer samt järnbrukens bidrag. Analysen visade att av 18 undersökta församlingar tog 9 emot gåvor från privatpersoner, 10 noterade att de tog emot elevavgifter och 12 fick bidrag från järnbruk.³³ De tre formerna av privata bidrag uppvisar liknande mönster beträffande utvecklingen över tid även om bidrag från elevernas vårdnadshavare försvann först, donationerna därefter och bidragen från bruken dröjde kvar längst.

Undersökningen visar även att på lokal nivå kunde de privata bidragen vara tämligen betydelsefulla, jämfört med hur förhållanden på nationell och regional nivå presenterades i offentlig statistik. Vid undersökningsperiodens början kunde bruken bidra med så mycket som hälften av kostnaderna för en skola. Vid exempelvis Lövsta bruk stod företaget för en stor del av omkostnaderna fram till 1926. Det är dessutom ett resultat som visar på vikten av att använda kompletterande källmaterial, då det åskådliggör hur mångskiftande de lokala inkomstkällorna för folkskoleväsendet kunde vara.³⁴

En tendens som är tydlig även på lokal nivå är att de privata bidragen marginaliserades under den aktuella perioden. För vissa skolor kunde emellertid denna trend vara betydligt mindre påtaglig. En slutsats av detta är att när det fanns intresse av att behålla inflytande över en skola, var det också möjligt att bidra med privata medel trots att en betydande finansiering ställdes till förfogande från skoldistrikt och stat. Sätillvida kan de privata bidragen ses som en reaktionär revolt mot den framväxande allmänna skolundervisningen.

Mot bakgrund av detta synes bidragen ha fyllt en funktion, exempelvis gav de inflytande över skolan som verktyg för arbetarbarnens fostran. I exempelvis tider av ökad facklig verksamhet kunde det således vara en fördel för bruken att fortsätta med bidragen. Det finns också andra anledningar till att bruken ändå slutligen avslutade sitt finansiella engagemang i folkskolan, men värt att notera är att det förefaller ha skett på brukens initiativ, inte på grund av påtryckningar från skoldistrikt eller stat. Det faktum att bruken ombildades till aktiebolag verkar inte ha föranlett dem att omedelbart upphöra med skolbidragen.³⁵

Avslutningsvis kan även konstateras att det är svårt att avgöra om de statliga bidragen stimulerade privata bidrag eller vice versa, eftersom det sannolikt fanns

³² Michaëlsson (2016) s. 61–71.

³³ Se Tabell 4.1 i Michaëlsson (2016) s. 77.

³⁴ Företagets redogörelse för hur detta engagemang avslutas finns att läsa i brev 21/10 1926, FII:20, LBA. Se även Figur 4.2 i Michaëlsson (2016) s. 91.

³⁵ Michaëlsson (2016) kap. 7.

många faktorer som påverkade utvecklingen. En slutsats kan jag ändå dra: Privata bidrag samexisterade med såväl statsbidrag som skoldistriktens finansiering under en period som präglades av ökande offentliga satsningar på folkskoleväsendet.

Så fungerade järnbrukens bidrag till folkskolan

Som framgått hade de privata donationerna knappast någon avgörande betydelse för folkskoleväsendet i stort eftersom de var ytterst marginella i förhållande till den finansiering som skoldistrikt och stat stod för. När jag analyserar donationernas utveckling över tid visar det sig också att deras andel av den totala finansieringen minskade under perioden 1885–1910. Trots denna marginalisering förefaller bidragen alltjämt ha fyllt viktiga funktioner, eftersom donationerna inte minskade i absoluta tal under den aktuella perioden.

Vissa tendenser rörande bruksskolornas funktioner var tydliga långt före 1842 års folkskolestadga. Järnbrukens skolor kan exempelvis redan tidigt ha fungerat som verktyg för att stärka bruksägarnas status, för disciplinering av arbetarna, samt för att tidigt i arbetarbarnens liv befästa vilka normer och regler som var rådande.

Dessa funktioner kvarstod när järnbruken senare lämnade bidrag till folkskoleverksamheten och man valde att bidra av flera skäl. Eftersom bidragen skiftade i såväl form som omfång är det dock svårt att skilja ut en enskild funktion som viktigast. Snarare är det ett övergripande resultat att donatorn kunde få återbäring för sina bidrag på flera plan. Skolbarnen framförde exempelvis officiella tack, vilket sannolikt var värdefullt för donatorns anseende på lokal nivå, som framgår av Bild 2. Sådana manifestationer var viktiga för att bevara givarens status i förhållande till andra sociala grupper.³⁶

Ett mer handfast motiv var att bidragen gav inflytande över skolans verksamhet. Brukens hantering av arbetarna och deras barn präglades i hög grad av disciplinerande och kontrollerande inslag. Bruksskolan har tidigare tolkats som en del av brukens sociala inrättningar och därmed också som ett uttryck för ägarens omsorg gentemot de anställda. Av vittnesmålen att döma kan det finnas anledning att ifrågasätta en sådan tolkning. Snarare framtonar en bild av kraftfull disciplinering av arbetarnas barn.³⁷ Dels skedde detta genom repressiv pedagogik och dels genom att bruket kunde avgöra när skolgången skulle tillfälligt avbrytas respektive avslutas. Enligt vittnesmål kunde exempelvis en representant för bruket dyka upp i klassrummet och kommendera elever till produktionen. Sådana instruktioner åttlyddes då utan invändningar. En uppgiftslämnare konstaterade att ”det var bara att lyda och gå dit befallningen ställdes”.³⁸

³⁶ Michaëlsson (2016) kap. 5–6.

³⁷ Michaëlsson (2016) s. 105–109.

³⁸ Vittnesmål 42 500, JBU. Se även vittnesmål 42 541 som beskriver slutet på skolgången när han blev ”tagen från skolbänken och skickad i sitt första förvärvsarbete”, JBU.



Bild 2. Skolbarnen framför sitt tack till bruksägaren framför herrgården, 1895. Bildarkivet, Lövsta Bruksarkiv, 1:9.870.

En slutsats av dessa exempel är att de bidrag som lämnades till församlingarna och skolverksamheten på lokal nivå banade väg för ett stort inflytande över folkskolans verksamhet. Bland annat tog sig detta uttryck i att skolan vid bruket kunde användas som arbetskraftsreserv. Bruksskolan kunde förvara eleverna på ett sådant sätt att de smidigt kunde mobiliseras till produktionen när ordinarie personal fattades. Dessutom kunde skolarbetet arrangeras så att eleverna kunde sättas i arbete parallellt med studierna under terminerna, samt i ännu högre utsträckning under ferierna. Detta ser jag som ett viktigt resultat, framförallt i relation till den tidigare internationella forskningen kring eliters inställning till folkundervisningen.³⁹

Skolan förefaller snarare ha varit en instans för att inpränta lydnad hos arbetarna och deras barn, än ett forum för välvilligt omhändertagande. Bland uppgiftslämnarna finns exempel där föräldrarna förgäves protesterade mot att barnen tidigt sattes i arbete, vilket också tydliggör hur underordnade arbetarna var bruket.⁴⁰ Vidare finns återkommande belägg i källorna för att bruken hade ett system som innebar att barnens intjänade pengar lades till faderns lön.⁴¹ En

³⁹ Michaëlsson (2016) s. 98–101.

⁴⁰ Vittnesmål 42 526, JBU.

⁴¹ Vittnesmål 42 500; 42 547; 42 496; 42 535; 42, 542; 42 547; 43 070, JBU.

tolkning är att sådana rutiner motverkade ytterligare protester från, de många gånger mycket fattiga, bruksarbetarfamiljerna.⁴²

Vid sidan om den finansiering som gavs till skolan vid bruket, gavs också bidrag på ytterligare två nivåer: dels till övriga folkskolor i den egna församlingen, dels till folkskolor i kringliggande församlingar.⁴³ Sådana gåvor styrkte sannolikt donatorns anseende på lokal nivå, men det är också möjligt att det förstärkte hans självbild och företagets varumärke.

Gåvor till skolor inom den egna församlingen handlade sannolikt om att visa intresse för en verksamhet som ansågs angelägen och på så vis upprätthålla inflytande. Man kan tänka sig att den som uppfattades som generellt generös gentemot folkskoleverksamheten också gavs ökat utrymme för bestämmande rörande den skola som låg närmast bruket.

Genom ägande och arrendatorsförhållanden hade bruken inflytande över stora landområden och därmed kunde de påverka folkskoleverksamheten i från bruken avlägsna församlingar.⁴⁴ När skoltomter donerades till skolhusbyggen långt från bruket, kunde detta följas av villkor och restriktioner som innebar att inflytandet kunde vara betydande. Den kanske tydligaste konsekvensen av att donera en tomt för skolhusbygge var att bruket på så vis avgjorde var en av församlingens skolor skulle ligga. Bruket kunde också ställa specifika krav på motprestation från församlingen, exempelvis genom att donationen fullföljdes under förutsättning att skolrådet anställde och avlönade en lärarinna.⁴⁵ Men framför allt kunde kanske bidrag till såväl närliggande som avlägsna församlingar motverka att donatorn fick ett rykte om sig som girig.

Det är inte förvånande att bidragen till folkskolorna runt bruken gav givarna utdelning av olika slag, utan det är helt i linje med tidigare forskning om filantropi. Värt att uppmärksamma från mina analyser är den mångfald av fördelar som små och stora gåvor till folkskoleväsendet kunde ge givaren. Det är också anmärkningsvärt att skolorna vid bruken kunde användas som arbetskraftsbuffert under slutet av 1800-talet och början av 1900-talet. För folkskoleväsendet var arbetande barn annars ett bekymmer, eftersom det hindrade deltagande i undervisningen. Min slutsats är att bruken, genom sina bidrag till folkskoleväsendet, kunde ha ett kvarstående ekonomiskt, kulturellt och politiskt inflytande över skolorna.

⁴² Michaëlsson (2016) kap. 5.

⁴³ Michaëlsson (2016) s. 85–92.

⁴⁴ Michaëlsson (2016) s. 112–114.

⁴⁵ Gåvobrev och redogörelser, FI:348, Leufsta Bruksarkiv, Österbybruks arkiv.

Avslutning

I en tid präglad av det offentliga folkskoleväsendets kraftfulla expansion, visar mina undersökningar att privata bidrag till en folkskola vid ett uppländskt järnbruk alltjämt kunde utgöra en anseelig del av den totala finansieringen under större delen av undersökningsperioden. De privata bidragen kunde också förekomma i andra former än reda pengar: som exempelvis undervisningsmaterial, fester, examinationspresenter, tomtmark eller stöd till fattiga skolbarn. Givaren återgäldades på olika sätt för donationen. Det skedde genom att givarens sociala kapital och anseende befästes samtidigt som givaren fick tillgång till barnens arbetskraft under skoltid och inflytande över var skolhus skulle placeras.

Denna bild av de lokala sammanhangen finner också stöd i officiell statistik. De privata bidragen utgjorde i och för sig bara en bråkdel av den totala finansieringen 1885 och marginaliserades sedan till följd av skoldistriktens och statens ökade satsningar fram till 1910, men de trängdes emellertid inte undan av de offentliga satsningarna, utan ökade istället i absoluta tal. Runt om i Sverige fanns det således privatpersoner och företag som genom egna gåvor främjade folkets utbildning.

Samtidigt som min undersökning har besvarat frågor kring de privata bidragens former, funktioner och utveckling, har också nya frågor väckts. Med avseende på järnbrukens skolor handlar dessa frågor exempelvis om de tidiga bruksskolorna som verktyg för kvalificering och social mobilitet. Användes bruksskolorna för att kvalificera arbetarna inför kommande arbete? Fångades studiebegåvningar upp och gick vidare till högre utbildning? En annan fråga rör förhållandet mellan skoldistriktens låneverksamhet och den formella kreditmarknadens framväxt. Påverkades församlingarnas låneverksamhet av den framväxande kreditmarknaden och i så fall hur? Ytterligare en obesvarad fråga är hur långt, geografiskt sett, det lokala inflytandet som följde en gåva sträckte sig. Man kan exempelvis tänka sig att ett bruk som donerade medel till en skola genererade motsvarande ansträngningar från närliggande församlingar.

Fortsatta studier av privata bidrag skulle också kunna belysa i vilken mån privata medel gynnade eller hämmade utvecklingen av folkskoleväsendet på lokal nivå, exempelvis genom att undersöka utvecklingen i olika områden. Min studie väcker också frågor rörande godsskolornas, donationsskolornas och sågverksskolornas funktioner. Inledande studier har gjorts på dessa områden av exempelvis Gunilla Klose, Alberto Tiscornia och Joakim Malmström, men fortfarande finns mycket kvar att göra.⁴⁶

⁴⁶ Gunilla Klose & Johannes Westberg (red.) *Folkundervisningens finansiering före 1842* (Uppsala 2011); Joakim Malmström, *Herrskapen och den lokala politiken: Eds socken ca 1650–1900* (Uppsala 2006); Alberto Tiscornia *Statens, godsens eller böndernas socknar? Den sockenkommunala självstyrelsens utveckling i Västerfärnebo, Stora Malm och Jäder 1800–1880* (Uppsala 1992).

Avslutningsvis kan konstateras att inflytande över skolverksamhet via privata bidrag kunde ske på flera plan och handla om vilka satsningar som genomfördes, om vinklade budskap i undervisningen, men framför allt om att den offentliga skolans oberoende kunde ifrågasättas. Som jag visat bör en gåva till utbildning inte ses enbart som en gåva. Det kan också vara en reaktionär revolt för att på lokal nivå behålla inflytande över skolundervisningen.

KAPITEL 4

En demokratisk revolution

De tidiga arbetarorganisationerna och formandet av demokrater från 1840-tal till 1880-tal

Anne Berg

I Sverige, liksom i resterande Europa och USA, kom det folkliga motståndet att ta sig nya uttrycksformer under 1800-talet. De politiskt och ekonomiskt marginaliserade började organisera sig kollektivt i föreningar. Under de fyra decennier som följde på 1840-talet kom hundratals arbetarföreningar att etableras som riktade sig till arbetare, hantverkare, småborgare och lägre medelklass. Deras syften varierade men arbetet för folkets eller arbetarens politiska medbestämmande, bildning, social trygghet och drägliga levnadsförhållanden förenade dem alla.

Den politiska organiseringen i sällskap och föreningar innebar en genomgripande förändring av människors politiska praktik. I arbetarorganisationer lärde sig tiotusentals män och kvinnor som stod utanför den officiella politiska arenan att praktisera metoder för hur de skulle styra sig själva och delta aktivt i politiskt arbete. De lärde sig kort sagt kollektivt självstyre; de blev demokratiska politiska subjekt. Men vilken typ av demokrater var det som formades i dessa tidiga arbetarorganisationer?

I denna studie tecknas en ny bild av hur människor från samhällets lägre klasser formades till demokrater från 1840-tal till 1880-tal. Perioden kan med lite kreativitet sägas motsvara den samhällseliga epok Eric Hobsbawm kallade för *kapitalets tidsålder*. Det var under denna era som kapitalismen blev ett globalt fenomen, då marknadiseringen av varor och arbete triumferade över självhushållningens och de kvarvarande feodala korporationernas arbetsprocesser, och borgarklassen etablerade sin ekonomiska, politiska och kulturella hegemoni. Hobsbawm ringade in sin globala syntes om kapitalets tidsålder mellan 1848 års folkliga resningar i Europa och kapitalismens första stora kris som ägde rum i mitten av 1870-talet.¹ För Sveriges del, mot bakgrund av den relativt sena industrialiseringen, kan dock kapitalets tidsålder med sina karaktäristiska drag sägas omspanna tiden från 1840-talets mitt ända fram till 1880-talets början.

¹ Eric Hobsbawm, *The age of capital 1848–1875* (London 2004) s. 13–18, 354–359.

Det som gör denna studie intressant i ett bredare perspektiv är att den ger en delförklaring till en klassisk problemställning som rör varför Sverige i likhet med de resterande västerländska staterna blev representativa liberala demokratier. Svaret som ges här är att en av de bakomliggande förutsättningarna för denna utveckling var att de marginaliserade klasserna under 1800-talet genomgick det jag valt att kalla för en demokratisk revolution.

I nästa avsnitt sätts undersökningen in i sitt forskningsmässiga sammanhang. Här diskuterar jag först olika teorier om övergångar till demokratiska statsystem för att snabbt komma in på den forskning som uttalat sig om det civila samhällets organisationer och det politiska identitetsskapandets roll för övergången. Slutsatsen som dras är att det behövs fler studier av skapandet av demokratiska subjekt som betraktar detta som en historisk process. Därefter redogör jag för hur jag teoretiskt betraktar formandet av demokrater och därmed hur jag kommer att undersöka detta empiriskt. Efter detta avsnitt redogör jag för de tidiga arbetarorganisationerna och det källmaterial jag använt mig av i undersökningen. Därefter behandlas resultaten av studien i sex på varandra följande avsnitt.

Skapandet av demokrater

Sverige ingick i den första vågen av demokratisering som svepte över länder som USA, England, Frankrike och de övriga nordiska länderna under 1800-talet och kulminerade i de demokratiska genombrotten under mellankrigstiden. När forskare sökt förklara varför dessa länder blev demokratiska har svaren både sökts i direkta och utlösande orsaker, som hanteringen av den ekonomiska krisen under mellankrigstiden, men även i strukturella och bakomliggande historiska förhållanden.² Statsvetare, sociologer och historiker har länge diskuterat frågan om fosturan av demokrater som en viktig kulturell historisk förutsättning för övergången stabila demokratier. Det är inom ramen för denna teoribildning som detta kapitel lämnar ett bidrag.

Den nämnda teoribildningen utgår ifrån att den nordvästra hemisfärens befolkningar tidigt integrerades i en medborgerlig politisk kultur och formades till demokrater.³ Den dominerande bilden av hur detta gick till kan överskådligt

² David Potter, "Explaining Democratization", i David Potter et al. (red.), *Democratization* (Cambridge 1997) s. 10–22. Se även Seymour Martin Lipset, *Political Man* (London 1963) kap. 2; Barrington Moore Jr, *Social Origins of Dictatorship and Democracy: Lord and Peasant in the Making of the Modern World* (Harmondsworth 1966) s. xxi–xxii, 4–37, 413–432; Dietrich Rueschemeyer, Evelyne Huber Stephens & John D. Stephens, *Capitalist development and democracy* (Cambridge 1992); Charles Boix, *Democracy and redistribution* (Cambridge 2003) s. 1–13. För exempel på mer dynamiska modeller som mixar förklaringsvariabler i tid och rum, se t.ex. Samuel P. Huntington, *The third wave: democratization in the late twentieth century* (Norman 1991) s. 37–40.

³ Gabriel A. Almond & Sidney Verba, *The civic culture: political attitudes and democracy in five nations* (Princeton 1989) s. v–iv, 1–29; Robert D. Putnam, Robert Leonardi & Raffaella Y. Nanetti,

tecknas på följande sätt: Från slutet av 1700-talet och framåt växte ett så kallat civilt samhälle fram i väst, i opposition till de auktoritära regeringarna.⁴ Denna sfär bestod av privatpersoner som samlats för att bedriva politisk opinion, ta itu med sociala frågor eller ägna sig åt kulturella aktiviteter. Pressen och den frivilliga associationen – föreningen eller sällskapet – var dess främsta institutioner. Den medborgerliga politiska kulturen, såsom den skildrats av till exempel Gabriel Almond och Sidney Verba eller Robert Putnam, socialiserade människor in i en roll som aktiva politiska aktörer. Kulturen hade olika organisationsformer och norminnehåll i olika länder beroende på de skilda staternas historiska förhållanden, men generellt genererade den samma idealtypiska politiska subjekt. Den skapade en medborgare som hade vetskap om och förtroende för den demokratiska processen, som kände social tillit, deltog aktivt i det civila samhället, baserade sina beslut på kalkylerade avvägningar och hade medborgerliga kompetenser och erfarenheter. Civilsamhället fungerade med andra ord som en demokratisk miljö som alstrade en ny typ av politisk subjektivitet, som varslade om och beredde vägen för det demokratiska statsskickets genombrott.⁵

Mitt problem med den här bilden är dels att den inte tar i beaktande att det civila samhället var (och är) en historisk föränderlig sfär och att formandet av demokrater därmed måste betraktas som en historisk process som tagit sig olika uttryck över tid. Detta hör i grunden samman med att skildringarna i första hand sökt besvara en frågeställning om den demokratiska konsolideringens och stabilitetens förutsättningar – inte om det historiska formandet av demokrater under 1800-talet. Att forskningen inte betraktat formandet av demokrater som en historisk process är även påtagligt i det svenska fallet.⁶ Forskningen om medborgar- och demokratskapande är av en tvetydig karaktär, den är nämligen både fylld av stora synteser och tämligen olikartade enskilda bidrag. Arbetarrörelsens debatt-

Making democracy work: civic traditions in modern Italy (Princeton 1993) s. 11–12, 83–89, 110–116, 142–143.

⁴ David Zaret har dock spåret den medborgerliga kulturens ursprung till 1600-talet i England. David Zaret, *Origins of democratic culture: printing, petitions, and the public sphere in early-modern England* (Princeton 2000) kap. 1–2.

⁵ Almond & Verba (1989) s. v–vi, 1–7; Putnam (1993) s. 138–149, 176–185. För svenska exempel, se Hilding Johansson, *Folkrörelserna och det demokratiska statsskicket i Sverige* (Lund 1952) s. 11–14, 59–78, 249–257; Sven Lundkvist, *Folkrörelserna i det svenska samhället 1850–1920* (Uppsala 1977).

⁶ För en översikt av den svenska demokratiforskningen, se Victor Lundberg, *Folket, yxan och orättvisans rot: Betydelsebildning kring demokrati i den svenska rösträttsrörelsens diskursgemenskap, 1887–1902* (Lund 2007) s. 39–50. Om de politiska stegen mot demokrati se särsk. Torbjörn Vallinder, *I kamp för demokratin: rösträttsrörelsen i Sverige 1866–1900* (Lund 1962) s. 275–279; Lundkvist (1977). Om demokratin som idé inom socialdemokratin, se Anna Friberg, *Demokrati bortom politiken: En begreppshistorisk analys av demokratibegreppet inom Sveriges socialdemokratiska arbetareparti 1919–1939* (Härnösand 2013). Om demokratisering i ett långtidsperspektiv, se Joakim Scherp, *De ofrälse och makten: En institutionell studie av Riksdagen och de ofrälse ståndens politik i maktodelningsfrågor 1660–1682* (Stockholm 2013) s. 342–343.

klubbar kring sekelskiftet 1900, folk- och massmöten, folkhögskolornas kommunalkunskapskurser och förstås rösträttsrörelsens opinionsbildning har lyfts fram som exempel på demokratifostrande institutioner.⁷

De större studier som aspirerat till att skriva den stora syntesen om det civila samhällets funktioner i demokratiseringen har i första hand fokuserat folkrörelsernas, rösträttsrörelsens- och den senare socialdemokratiska arbetarrörelsens funktioner.⁸ Hilding Johanssons *Folkrörelserna och det demokratiska statskicket* från 1952 kan betraktas som en av de första som konstaterade att det svenska samhällets föreningsväsende fungerade som demokratiskolor. Huvudresultatet var att de tidiga frivillighetsföreningarna, verksamma mellan 1830- och 1870-talen, hade en inskränkt parlamentarisk struktur.⁹ Det var i författarens mening först med de större folkrörelsernas framväxt under 1870-talet och framåt som föreningsväsendet fick funktionen av medborgarskolor.¹⁰ Det så kallade folkrörelseprojektet som genomfördes i Uppsala under 1960- och 1970-talen följde i Johanssons fotspår. Även i dessa studier, som Sven Lundkvists *Folkrörelserna i det svenska samhället*, konstaterades att folkrörelsernas demokratiska betydelse bland annat låg i att de hade fostrat människor till samförståndsanda och kompromissvillighet.¹¹

Både Johanssons och folkrörelseprojektets slutsatser har under de senaste decennierna utsatts för en hel del kritik. Bland annat har denna forskning beskyllts för att åsidosätta den maktaspekt som ligger i att fostras till demokrat; och det faktum att det var liberala demokrater som fostrades fram i folkrörelserna.¹² För egen del anser jag att den viktigaste invändningen mot Johansson och folkrörelseprojektet är att deras slutsatser i viss mån är färgade av att de demokratiska element som studerats i rörelserna jämförs med den konsoliderade demokratins utformning under 1920-talet. Detta gäller särskilt perioden

⁷ Se t.ex. Madeleine Hurd, *Public spheres, public mores, and democracy: Hamburg and Stockholm, 1870–1914* (Ann Arbor 2000); Lars Trägårdh, *The concept of the people and the construction of popular political culture in Germany and Sweden, 1848–1933* (Berkeley 1993); Josefin Rönnbäck, *Politikens genusgränser: Den kvinnliga rösträttsrörelsen och kampen för kvinnors politiska medborgarskap 1902–1921* (Stockholm 2004); Lundberg 2007.

⁸ Det finns en del studier som visat att medlemmar av borgarklassen fick så kallade demokratiska erfarenheter i det framväxande associationsväsendet decennierna kring sekelskiftet 1800. Dessa erfarenheter bestod bland annat av att låta sig styras av en grundlag (föreningarnas stadgar) samt att rösta och debattera. Anders Simonsen, *Bland hederligt folk: Organiserat sällskapsliv och borgerlig formering i Göteborg 1755–1820* (Göteborg 2001); Anne Berg, *Kampen om befolkningen: Den svenska nationsformeringens utveckling och sociopolitiska förutsättningar ca 1780–1860* (Uppsala 2011) s. 178–183.

⁹ Johansson (1952) s. 22–39. Framförallt specialstuderades väckelse- och nykterhetsrörelserna men arbetarföreningarna florerar i utkanterna av Johanssons studie.

¹⁰ Johansson (1952) s. 44–59.

¹¹ Lundkvist (1977).

¹² För en genomgång av kritiken, se Samuel Edquist, *Nyktra svenskar: Godtemplarrörelsen och den nationella identiteten 1879–1918* (Uppsala 2001) s. 27–28. Se även Torkel Jansson, *Adertonhundratalets associationer: Forskning och problem kring ett sprängfullt tomrum eller samman slutningsprinciper och föreningsformer mellan två samhällsformationer c:a 1800–1870* (Uppsala 1985) s. 248–249.

före folkrörelsernas genombrott. Men perioden som sträcker sig före 1870-talet måste förstås utifrån sina egna utgångspunkter och utifrån hur kollektivt självstyre uppfattades och praktiserades vid denna tid. Här kan jag bara instämma i Johanna Innes och Mark Philips notering att "histories of democratic institutions and practices still too often deploy modern ideas as to what is 'democratic' to characterize what they are charting – and consequently miss opportunities to explore ways in which past understandings shaped practice".¹³

Att betrakta politiska subjekt som konstruerade, skapande och formade av språkliga och andra socialiserande praktiker är numera tämligen okontroversiellt. Majoriteten av studier som studerat skapandet av demokratiska subjekt eller medborgerliga identiteter har däremot inte intresserat sig för att göra mer omfattande analyser av hur detta förändrats under olika historiens gång. Istället har de skapat analyser av speciella fenomen, särskilda historiska aktörer eller rörelser.¹⁴ Måhända hör det samman med att idén om att språk och kultur föregår kategorier som kapitalism och klass har fånglat en hel generation historiker.¹⁵ Patrick Joyce hävdar i *Democratic Subjects: The Self and the Social in Nineteenth-Century England* att den demokratiska idén var en social föreställning som låg till grund för skapandet av demokrater. Parafraaserande Benedict Andersons teori om nationer som föreställda gemenskaper hävdar Joyce att det finns ingen demokrati om inte demokratin föreställs.¹⁶

Detta påstående är, i min mening, inte särskilt kontroversiellt. Ett demokratiskt styrelsesätt kan inte reproduceras utan att det görs levande i de styrdas föreställningsvärld. Joyce går dock ett steg längre när han skriver att den demokratiska föreställningen är av samma beskaffenhet som samhället betraktat som ett system. Båda är manifestationer menar han.¹⁷ Demokratiska subjekt görs samtidigt som samhällssystemet görs, med konsekvensen att det inte finns någon verklighet eller materiella strukturer dold bakom dessa föreställningsvärldar.¹⁸ Detta påstående vill jag dock problematisera i denna studie. Om vi inte kan tänka oss ett samhällssystem, med strukturella regelbundenheter av till

¹³ Joanna Innes & Mark Philp, "Introduction", i Joanna Innes & Mark Philp (red.) *Re-imagining Democracy in the Age of Revolutions: America, France, Britain, Ireland, 1750–1850* (Oxford 2013) s. 5.

¹⁴ Patrick Joyce, *Democratic subjects: The self and the social in nineteenth-century England* (Cambridge 1994); Barbara Cruikshank, *The will to empower: democratic citizens and other subjects* (Ithaca 1999); Mitchell Dean, *Governmentality: Power and rule in modern society* (Thousand Oaks 2010) 82–86. Det finns dock en rad historiska studier som visat på demokratiseringens "open-endedness" och att demokratiseringsprocesser ibland faktiskt tagit kliv tillbaka. Se t.ex. Margaret Lavinia Anderson, *Practicing democracy: Elections and political culture in Imperial Germany* (Princeton 2000); John Dunne, *Setting the people free: The story of democracy* (London 2005); Innes & Philip (2013) s. 1–10.

¹⁵ För ett liknande resonemang se Geoff Eley & Keith Nield, *The future of class in history: What's left of the social?* (Ann Arbor 2007) s. 1–14.

¹⁶ Cit. Joyce (1994) s. 20.

¹⁷ Joyce (1994) s. 7.

¹⁸ Joyce (1994) s. 1–7.

exempel ekonomisk och politisk ojämlikhet, kan vi inte förklara varför människor med vissa delade erfarenheter och positioner attraherades av den demokratiska föreställningen, och varför vissa inte gjorde det. Vi kan inte heller förstå varför de valde just demokratin om vi inte ser kopplingen mellan denna statsform och det kapitalistiska statsamhällets framväxt och den nya borgarklassens politiska och kulturella hegemoni. Det vi måste fråga är hur och varför demokratiska subjekt har skapats under vissa tidsperioder, i vissa kontexter.¹⁹ Skapandet av demokratiska subjekt måste i min mening betraktas som en historisk process vars generella karaktärsdrag förändrades – eller åtminstone potentiellt har förändrats – under 1800-talets gång.

De tidiga arbetarföreningarnas skapande av demokrater

På ett konkret plan utgörs undersökningens objekt av de första svenska arbetarorganisationerna och deras politiska praktiker. Det rör sig om de så kallade bildningscirklar, arbetarföreningar och fackföreningar som verkade från mitten av 1840-talet till mitten av 1880-talet. Undersökningen som görs utgår från att analysera föreningarnas politiska praktik för att utröna vilka erfarenheter av kollektivt självstyre människor fick genom sitt föreningsengagemang; kort sagt vilka demokratiska subjekt som den tidiga arbetarrörelsen skapade? Med organisationernas politiska praktik åsyftas deras styrningssystem, procedurer som omgav dem och de maktrelationer som skapades inom föreningarna. Teoretiskt vilar detta på förförståelsen att politiska styrsystem och de uppsättningar metoder de vilar på (re)producerar politiska subjekt – människor som handlar på ett visst sätt och som har vissa politiska intressen och värderingar. Politiska metoder betraktar jag därmed, i likhet med Terry Eagleton, som ideologi i sin praktiska form, då de integrerar människor i rutinmässiga beteenden och maktrelationer.²⁰ Men de politiska subjekten, demokraterna, var inte bara en skapelse av metoder och materiella faktorer. De är också en effekt av spridandet av föreställningar om politiskt uppförande. Detta märks inte minst på den politiska regleringens huvudsakliga dokument: det regelverk som stadgade hur man skulle uppföra sig på möten och i den politiska föreningsvardagen. Jag utgår med andra ord från att både materiella omständigheter och ideologiska, eller diskursiva, har en konstituerande verkan.²¹

I denna texts första avsnitt visas, genom en undersökning av det interna styrsystemet i organisationerna, att den representativa formen av folkstyre var

¹⁹ Vi måste med andra ord ta den kausala heterogeniteten och historiska fenomenens kontextbundenhet i beaktande. För ett utvecklat resonemang kring dessa ståndpunkter, se William H. Sewell jr, *Logics of history: Social theory and social transformation* (Chicago 2005) s. 9–10.

²⁰ Terry Eagleton, *Ideology: An introduction* (London 1991) s. 50.

²¹ Karl Marx, *A Contribution to the Critique of Political Economy* (Moskva 1977) "Foreword"; kap 4; Michel Foucault, *Övervakning och straff: Fängelsets födelse* (Lund 2003) s. 156–157.

den dominerande. Samtidigt inskräps att det fanns lokala variationer. Alla organisationer praktiserade inte demokrati på samma sätt och kanske är det ändå den liberala politiska praktikens strukturella dominans *trots allt*, som är det tyngsta stödet för min övergripande tes. Avsnittet därefter lyfter fram den slutna röstens dominerande status och diskuterar den som en individualiserande ideologisk praktik. I de avslutande avsnitten diskuteras den tidsbundna demokratiska maktrelation det politiska styrsystemet skapade mellan de styrande och de styrda; mellan de som representerade och de som representerades.

Källmaterialet för dessa undersökningar utgörs av stadgar och reglementen för i runda tal 150 organisationerna som verkade från 1840-talets mitt till 1880-talets slut. Mer exakt har stadgar för 148 föreningar återfunnits vilka har använts som grund för analysen. Av de föreningar som startades vid denna tid har de stadgar tagits med som lämnar information om styrsystem och liknande. Därmed är de 148 föreningarna, i de flesta fall lokala, att betraktas som ett urval.²² Stadgarna fungerade som sällskapsväsendets lagar och angav hur självstyret skulle organiseras och vilka rättigheter och skyldigheter medlemmarna hade. Dessa har bildat grunden för undersökningen av de interna styrsystemens politiska utformning. För att fördjupa kunskapen om hur omröstningar gick till och hur maktrelationen såg ut i praktiken har jag särskilt studerat protokollen för Stockholms bildningscirkel (1845–1859) Malmö arbetarförening (1867–1873), Malmö Nya arbetarförening (1873–) och Stockholms arbetareförening (1866–1948) inom ramen för undersökningsperioden. Jag har valt de två föreningar från Stockholm dels för att de var stilbildande för andra samtida föreningar, förvisso i lag med andra som den i Norrköping, dels för att de hade en för sin tid tämligen stor medlemskara. Föreningarna från Malmö har jag valt för att det ger perspektiv på hur mindre föreningar som startades efter de mer stilbildande fungerade. Det ska också sägas att arbetarföreningarna från de två städerna är valda för att de kan belysa hur en generell skillnad i valsätt som existerade mellan alla föreningar gick till i praktiken. Det kan i sammanhanget nämnas att den svenska arbetarhistorien länge har varit präglad av ett lokalhistoriskt perspektiv. Viss kritik har riktats mot detta metodiska grepp.²³ Här kommer dock de lokala fallstudierna enbart att användas för att fördjupa och belysa mer generella slutsatser som dras från studier baserade på det mer omfattande stadgematerialet.

²² De tryckta stadgar som föreningslivet lämnat efter sig återfinns i facket Polit.ekon arb.fören. på Kungliga biblioteket i Stockholm. Av dessa har jag gått igenom samtliga mellan 1845 och 1889. De stadgar som tagits med har lämnat information om styrsystem, syftet med föreningen och innehåller mer utförlig information om föreningspraxisen. Jag har undvikit centralföreningar då de dikterar regler för medlemsorganisationer och inte enskilda medlemmar (våldigt få centralföreningar skapades f.ö. före 1880-talets slut).

²³ Stefan Nyzell, "Arbetarkultur i brytningstid: reflektioner kring kulturhistorien, den nya kulturhistorien och historien bortom den nya kulturhistorien i den svenska arbetarhistoriska forskningen", *Scandia* 73:1 (2007).

Arbetarklassens formering i kapitalets tidsålder

Arbetarklassens formering i organisationsform inleddes i England under slutet av 1700-talet och kom att växa fram i resten av de europeiska länder som industrialiserades. Under hela det följande seklet kom den traditionella folkliga upprors- och protestkulturen att samexistera med en organiserad rörelse. Hantverkarna var lite av en förtrupp i föreningsbildandet. Bakgrunden är att de successivt kom att proletariseras mot bakgrund av kapitalismens påverkan på hantverksnäringen och avskaffandet av skråväsendet och näringsprivilegiet. I Sverige skedde det 1846 genom Fabriks- och hantverksordningens införande.²⁴ Hantverkarna kom dock att liera sig med de övriga urbana proletärerna – en under perioden växande grupp – och människor från en utbildad medelklass. Under den tidiga perioden i arbetarföreningarnas historia förblev den sociala kompositionen mixad på det här sättet. Det som förenade grupperna var i första hand frågor som rörde politiskt medbestämmande, bildning och upplysning, levnadsomständigheter och behovet av sociala och ekonomiska skyddsnet.²⁵

De första organisationerna för hantverkare och arbetare i Sverige uppstod under mitten av 1840-talet. De kallades för bildningscirklar och hade bland annat till syfte att höja de arbetandes bildningsnivå. Under 1850-talet började en ny typ av förening att uppstå under namnet arbetare-förening. De första arbetare-föreningarna varade, liksom cirklarna, inte särskilt länge; flera dog ut under slutet av 1850-talet. Under 1860-talets mitt påbörjades ännu en våg av föreningsbildande och dessa arbetarföreningar kom att bli mer varaktiga. Den andra mer beständiga vågen bör förstås mot bakgrund av industriarbetarklassens numerära ökning vid denna tid. Föreningarna hade liknande syften som föregångarna men måhända en mer uttalad agenda när det kom till upprättningen av folkbanker, sparkassor och sjukkassor. Folkets rätt till politiskt medbestämmande hade dessutom blivit en explicit målsättning. Den första av de nystartade föreningarna bildades i Norrköping. Stockholm, Göteborg, Malmö och Falun skulle snart följa efter. Under perioden fram till 1880-talet slut, före de socialistiska och socialdemokratiska arbetarföreningarnas framväxt, hade uppemot 150 föreningar bildats. De flesta kallades just arbetarföreningar, arbetar- och fackföreningar eller enbart fackföreningar med bredare politiska och sociala syften. Utöver dessa uppstod också den så kallade ringrörelsen som var arbetarföreningar med en tydlig kristen-protestantisk prägel.²⁶ Det är dessa typer av arbetarföreningar som studeras här.

²⁴ E.P. Thompson, *The making of the English working class* (Harmondsworth 1991 [1968]) s. 259–296, 819–820; Lars Edgren, *Lärling – Gesäll – Mästare: Hantverk och hantverkare i Malmö 1750–1847* (Lund 1987) s. 59–62, 294–303.

²⁵ Åke Abrahamsson, *Ljus och frihet till näringsfång: Om tidningsväsendet, arbetarrörelsen och det sociala medvetandets ekologi – exemplet Stockholm 1838–1869* (Stockholm 1990) s. 16–18; Frans Lundgren, *Den isolerade medborgaren: Liberalt styre och uppkomsten av det sociala vid 1800-talets mitt* (Uppsala 2003) s. 193–213; Berg (2011) s. 233–239.

²⁶ Axel Pählman & Walter Sjölin, *Arbetarföreningarna i Sverige 1850–1900: En undersökning av den liberala arbetarrörelsens historia och Kooperationens första skede* (Stockholm 1944) s. 149–153.

I den tidigare forskningen om cirklarna och arbetarföreningarna har de ofta karaktäriserats som liberala eller borgerliga. Anledningen, såsom det har hävdats i tidigare forskning, var att föreningarna var skapade för arbetarklassen men inte av densamma. Johan Ellmin som var med och startade Stockholmscirklarna var läkare och professor vid Karolinska institutet. Den första ordföranden för Stockholms arbetarförening, Henrik Hageman, var smedsmästaren och stadsfullmäktige.²⁷ Men faktum är att de intellektuella var mer uppblandade än man kanske skulle kunna tro. Den sociala kompositionen av cirklarnas och de tidiga arbetarföreningarnas intellektuella bestod av en mix av hantverksidkare, hantverksarbetare, småborgare samt läkare, jurister, journalister och tjänstemän utan rang.²⁸ Samtidigt ska man inte underskatta inflytandet från den liberala intelligentsian, de som kallats för de första folktribunerna, som kom att sluta upp bakom föreningarna. Däribland kan nämnas sådana namn som August Blanche och S.A. Hedin. Ett utmärkande drag är att den kategori man sade sig företräda var "folket" eller "det arbetande folket" – i England "the people" och i Frankrike "le peuple" – inte arbetarna och ytterst sällan arbetarklassen. Detta folk ställdes mot herrarna, aristokraterna och de andra där uppe i den samhällshierarki man målade upp.²⁹

Det representativa självstyrets dominans

Det finns egentligen få historiska studier över sociala rörelers styrningssystem, och forskare har också påpekat att den här typen av analyser saknas.³⁰ Om vi ser till staters styrning finns det förstås betydligt många fler modeller. Inom demokratiforskningen skiljer man ofta mellan två generella typer av folkstyre: direkt och representativ demokrati. Den direkta formen är ett system för beslutsfattande inom den offentliga sfären där medborgarna är direkt involverade. Den representativa formen, även kallad den liberala formen, är "a system of rule embracing elected 'officers' who undertake to 'represent' the interests and/or views of citizens within the framework of 'the rule of law'".³¹ Hur styrdes de första arbetarorganisationerna? Alla arbetarorganisationer var till sin själva form små

²⁷ Pählman & Sjölin (1944) s. 148.

²⁸ Berg (2011) s. 235.

²⁹ Patric Joyce, *Visions of the People: Industrial England and the Question of Class, 1848–1914* (Cambridge 1991); Kurt Johannesson (red.) *Heroer på offentlighetens scen: Politiker och publicister i Sverige 1809–1914* (Stockholm 1987); Berg (2011) kap. 7 och där anförd forskning.

³⁰ Forskare inom fältet sociala rörelser har till och med uttryckt att det saknas verktyg för att studera deras interna styrning. Se Christoph Haug, "Meeting Arenas", i Jeff Goodwin & James M. Jasper (red.) *The Social Movements Reader: Cases and Concepts* (Malden 2014) s. 209, och särskilt hans kritik av Alberto Melucci. När Melucci studerar sociala rörelers inre organisation ligger fokus på formeringen av normer och hur ledare rekryteras. Alberto Melucci, *Challenging Codes: Collective Action in the Information Age* (Cambridge 1996) s. 317–319, 327–333.

³¹ Cit. David Held, *Models of Democracy* (Stanford 2006) s. 4.

representativa demokratiska enheter. Det var nämligen i samtliga 148 fall en representativ form av självstyre som utövades. Vad detta betyder är att församlingsmedlemmarna valde representanter som fick företräda dem.

Hur kan det komma sig att den representativa modellen för kollektivt självstyre blev den dominanta? Det finns i min mening två förhållanden som bör diskuteras, dels den historiska kontexten, dels organisationers tendens att härma andra organisationer. De första arbetarorganisationerna stöptes i en form som hade en lång historia. Den frivilliga associationsformen blev från 1700-talet och framåt den dominerande metoden för att bedriva politik och kollektivt motstånd mot den absoluta staten. De frivilliga sammanslutningarna var systemkritiska bara i det faktum att de var någonting helt annorlunda än de sammanhang den politiska-juridiska makten påtvingade människor; med andra ord stånden och skråna. I ett klassperspektiv var associationen ett uttryck för borgarklassens formering under samma sekel.³² Efter att borgarklassen hade etablerat sin maktposition kom associationen fortsättningsvis att användas för sociala ändamål – i program för nykterhet, folkuppfostran eller välgörenhet – och ofta enligt en representativ styrelsemodell. Till exempel kom den borgerliga filantropin under 1800-talet att organiseras i associationens form. Associationen som kollektivt samverkans- och motståndsform kom att adopteras av de lägre klasserna i deras kamp mot privilegiesamhället och i deras strävan att själva ta itu med de sociala frågorna. Den frivilliga sammanslutningen med sina traditioner av ordförandeskap, protokollförfarande, representanter och medlemmar, fanns där för att emulera och fylla med vilket innehåll som helst. Som social och politisk metod blev den verkligt hegemonisk under 1800-talet.

En annan viktig historisk kontext är de ideologiska förändringar och förskjutningar som politiken genomgick under 1700- och 1800-talen. Begreppet representera, i politiska sammanhang, genomgick en betydelseförändring under tidigmodern tid. Från 1600-talet försköts innebörden till att mer komma att handla om att *vara istället för* eller att *stå istället för* i politiska sammanhang, snarare än att betyda symbolisera på ett allmänt plan. Raymond Williams kopplar förskjutningen till de europeiska parlamentens uppkomst. Med kraven på folkförsamlingarnas utvidgade makt under 1700-talet kom *representera* allt oftare att användas just för att namnge den politiska funktionen att en eller flera personer fungerade som företrädare för en större grupps samlade viljor och intressen.³³ Den typen av användning av begreppet finner man till exempel i de krav på breddad representation som höjdes av medelklassens intellektuella under revolutionstiden. Inte sällan finner man även det här politiska kravet i svensk opinionsbildning för att reformera ståndsriksdagen under första hälften av 1800-talet.³⁴ Den här typen av politiska krav på rätten att välja representan-

³² Jansson (1985) kap. 1.

³³ Raymond Williams, *Keywords: A vocabulary of culture and society* (London 1983) s. 266–269.

³⁴ Berg (2011) s. 79–83, 89–93, 155–160, 165–169, se även anförd litteratur i dessa avsnitt.

ter fanns också i den radikala pressen som existerade sida vid sida med arbetarföreningarna.³⁵ Mot bakgrund av detta kan man säga att den representativa formen av självstyre inte bara var den förhärskande framtidsdrömmens politiska system, det var också den metod medlemmarna tränade i sina föreningar.

De tidiga europeiska arbetarorganisationerna präglades av antiabsolutism, den demokratiska ideologin och republikanismen samt influenser både från socialism och politisk och ekonomisk liberalism. Exakt hur den ideologiska blandningen såg ut skiftade mellan och inom länderna.³⁶ Demokratin blev tidigt ett ideal i de svenska föreningarna. Demokrati var sällan inskrivet som ett mål med det politiska arbetet, men man ville avskaffa privilegiesystemet, arbeta för utvidgad rösträtt samt instifta sociala och ekonomiska försäkringar och utbildning för alla. Det var först kring representationsfrågans avgörande i mitten av 1860-talet och decennierna som följde som de politiska programmen blev tydligare.³⁷ Arbetarföreningarna kom då att skicka in petitioner till Kungl. Maj:t där den viktigaste frågan var ett avskaffande av inkomster och skatteförmåga som grund för rösträtt på lokal- och riksnivå. Dessa petitioner drev delvis olika linjer. Man var till exempel inte överens om huruvida kvinnor, tjänare eller kroppsarbetare skulle få rösträtt; vilka som egentligen hade rätt till fullt politiskt medborgarskap. Den här ambivalensen inför vilka som utgjorde folket av medborgare som skulle få vara med och styra sig själva präglade för övrigt hela den tidiga arbetarrörelsen.

Den andra förklarande variabeln är att organisationerna kopierade varandra. Vissa pionjärorganisationer som Stockholms bildningscirkel, Stockholms arbetarförening, Norrköpings arbetarförening och Göteborgs arbetarförening blev stilbildande för hur andra föreningar etablerades. Detta står klart när man ser till hur nya föreningar skapades och de diskussioner som omgav upprättandet av stadgarna. Malmö arbetarförening, för att ta ett exempel, verkade under en kort period från 1867 till 1873. Vid tiden för föreningens bildande och utformning kan man se att styrelserna diskuterade vilka andra föreningar man var inspirerade av. I protokollen från 1867 kan man läsa att man utgick från Göteborgs arbetarförenings och Norrköpings arbetarförenings reglementen när man skrev sina egna. Man skrev till någon paragraf, eller strök någon, men på det stora hela kopierade man den interna styrningsapparatens huvudform.³⁸

³⁵ Abrahamson (1990).

³⁶ Se t.ex. Thompson (1991) kap. 16; Ronald Aminzade, *Ballots and Barricades: Class Formation and Republican Politics in France 1830–1871* (Princeton 1993) s. 28–52.

³⁷ Pählman & Sjölin (1944) s. 170–185.

³⁸ § 4, Protokoll hållet vid Malmö arbetarförenings sammanträde den 23 november 1867; § 8, Protokoll hållet vid Malmö arbetarförenings sammanträde den 7 december 1867, Handlingar efter ämne, Protokoll 1867–1869, vol. F:1, Malmö arbetarförenings arkiv, Malmö stadsarkiv (MS).

Direkta och indirekta val av ordförande och styrelser

Den representerade institutionen benämndes i regel för styrelsen, bestyrelsen eller direktionen. Styrelserna bestod vanligtvis av ordföranden, vice ordföranden, sekreterare, vice sekreterare, kassör och ett varierande antal ledamöter. Styrelsernas storlek varierade det också men höll sig inom spannet från sju till tolv representanter.³⁹ Men hur valdes dessa representanter?

Under slutet av 1700-talet och framåt växte en rad modeller fram för hur representativ demokrati skulle utövas i praktiken. De två huvudsakliga som kom att tillämpas i demokratiserande länder var det indirekta eller det direkta valsystemet.⁴⁰ I det direkta valsystemet väljs en president och regeringschef direkt av en befolkning, ofta i kombination med att man även väljer allmänna företrädare som bildar en regering. USA är ett exempel på detta. Den indirekta metoden går ut på att man röstar på ett parti eller en lista. Dessa kommer sedan att fungera som elektorer av en regering. Till exempel kan Sverige valsystem sägas fungera på det sättet.

Hur såg förhållandet ut mellan dessa två former i de tidiga arbetarföreningarnas värld? Det är återigen svårt att överföra modeller som används för att kategorisera staters styrelsesätt på associationer, men samtidigt kan man se spår av att båda dessa generella metoder tillämpades. Vissa föreningar använde sig av en indirekt variant. Där valdes först representanter som bildade en slags elektorsförsamling. De valde i sin tur föreningsstyrelsen. Ytterligare en variant av detta system var att medlemmarna röstade fram ett tiotal personer till en styrelse. Styrelsen valde sedan inom sig de viktiga posterna, som till exempel ordförande, kassör och liknande. Jag kallar den för en indirekt föreningsvariant eftersom församlingsmedlemmarna inte hade makt över vem som kom att bli ordförande. I den direkta varianten röstade församlingen omedelbart på de kandidater de ville se i styrelsen och därmed vilka personer som skulle inneha posterna i respektive styrelse. Med andra ord röstade man fram en särskild person till ordförande, sekreterare, kassör och så vidare.

Av de 148 föreningarna har information om direkt eller indirekt valsystem kunnat fastställas i 138 fall. Av dessa valdes representanterna genom direkta val i nästan 60 procent av fallen. Resterande 40 procent tillämpade således en indirekt valmetod. Det fanns med andra ord en stor och tydlig variation mellan olika föreningar. Valmetoderna var utspridda över tid och rum och det finns, vad jag observerat, ingen generell rörelse från en typ av valmetod till en annan.

³⁹ Pählman & Sjölin (1944) s. 145–146.

⁴⁰ Albert Weale, *Democracy* (Basingstoke 2007) s. 31–34.

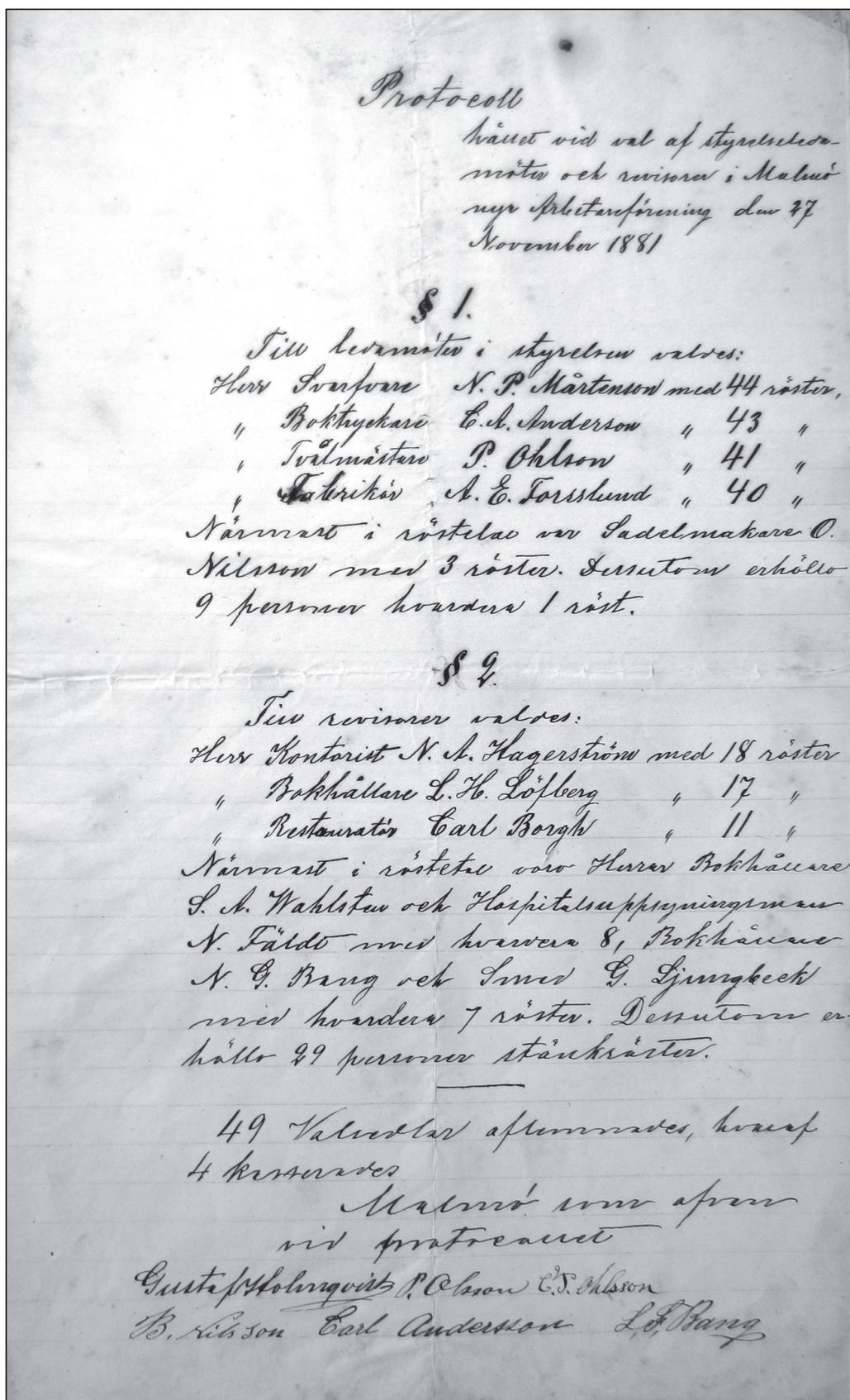


Bild 1. Protokoll från Malmö nya arbetareförenings möte för val av styrelse. Malmö stadsarkiv, Malmö Nya arbetareförenings arkiv 1873–1890, F:2:1, Tryck 1871–1953, Valprotokoll 1880–1890, Protokoll 17/11 1881.

Stockholms arbetareförening, startad 1866, använde sig av direkta val när direktionen skulle tillsättas. Detta skulle ske i januari månad varje år då sällskapet hade sin stora sammankomst. På årsmötet berättade direktionen om vilka medlemmar som skulle avgå efter att fyra namn ur direktionen lottats fram. Sedan utsåg föreningens medlemmar ett fyrdubbelt antal kandidater till varje post. Kandidatlistan skulle sedan sitta uppe i lokalen under en period. Enligt deras stadgar skulle varje uppkommande val annonseras i någon av huvudstadens tidningar minst tre gånger efter årsmötet. När valet skedde, alltid den tredje söndagen i februari, valdes varje direktionsledamot till sin befattning genom öppen omröstning.⁴¹

Malmö nya arbetareförening, grundad 1872, använde sig av den indirekta metoden. Här valde föreningens ledamöter en grupp människor till den nio personer starka styrelsen. Vem som blev ordförande eller vanlig styrelsemedlem avgjorde dock styrelsemedlemmarna sinsemellan. En styrelseledamot valdes för två år. Efter ett år fick dock vice ordförande samt 4 andra ledamöter avgå. Detta avgjordes genom lottning. Ordföranden och minst fyra ytterligare ledamöter satt alltså i två år. Efter mandatperiodens slut kunde en avgående ledamot återväljas.⁴²

Vad kan förklara mönstret av varierande valmetoder? Det finns inget som tyder på att ett valförfarande hörde samman med en särskild föreningsform. I de 16 bildningscirkclar som lämnat efter sig information om sin politiska praktik har 14 av dem explicit stadgat valmetod. Av dessa 14 skedde styrelseval genom direkta val i 5 av fallen och indirekta val i 9 av fallen. Här är i och för sig relationen mellan direkta val och indirekta den motsatta i jämförelse med den relation som påvisades nyss, när alla organisationer diskuterades. Samtidigt är de studerade fallen för få för att man ska kunna dra några mer långt gående slutsatser. Av de 132 resterande arbetar- och fackföreningarna i studien har valmetod lokaliserats i 124 fall. Fördelningen mellan indirekta och direkta system var här 58 procent respektive 42 procent. Slutsatsen som kan dras är att den indirekta valmetoden var den mest spridda, men att fördelningen är så pass jämn att man inte kan säga att arbetar- och fackföreningarna praktiserade en typ av valmetod.

Inget tyder på att den lokala miljöns traditioner, eller för den delen ortens storlek, kan användas som en förklaringsfaktor. I de stora städerna Stockholm, Malmö och Göteborg startades många föreningar under perioden. Men det finns inget särskilt mönster utan valmetoderna fördelade sig relativt jämnt. Annars skulle man hypotetiskt kunna anta att ett indirekt valsysteem var mer funktionellt i en större stad, vars föreningar naturligt hade en större medlemskara. Martin Seymour Lipset skriver i *Political Man* att de amerikanska fackföreningarnas ökande storlek och medlemskara under början av 1900-talet ledde till att byråkratin växte. Byråkratiseringen ledde i sin tur till minskad

⁴¹ § 4, *Stadgar för Stockholms arbetare-förening* (Stockholm 1868).

⁴² § 12, *Reglemente för Malmö nya arbetareförening* (Malmö 1872).

folkligt inflytande och en avpolitiserad av facken.⁴³ En indirekt valmetod är ju mer byråkratiskt avancerad och en hypotes skulle då kunna vara att den förekom i de fall där medlemsskaran var stor. Något sådant mönster finns dock inte. I till exempel Stockholm har jag identifierat 27 föreningars stadgor. Av dessa har 25 lämnat efter sig information om valsystemet utformning. 18 av de 25 praktiserade den direkta metoden och resterande 7 den indirekta. Här var alltså förhållandet till den direkta valmetodens fördel. Stockholms arbetarförening, en av de största från 1860-talet och framåt, använde sig av den direkta metoden. Att val av metod skulle bero på storleken på medlemsskaran är därför en tveksam teori; men fler empiriska studier behövs för att den ska kunna falsifieras helt och hållet.

Inte heller de mindre orterna med fler än en förening uppvisar ett tydligt mönster. I till exempel Skövde startades under 1880-talet två arbetarföreningar: Skövde arbetareförening och Föreningen för arbetarnes ring i Skövde. Den förra föreningen tillämpade en indirekt valmetod medan den senare använde sig av den direkta.⁴⁴ De två arbetarföreningarna i Lesjöfors uppvisar samma variation liksom de två i Falun och de fem i Gävle.⁴⁵ Dock fanns det förstås undantag. Visbys olika fackförbund är ett sådant exempel. Deras stadgar var i det närmaste identiska och de använde givetvis samma valmetoder. Ett annat exempel där två arbetarföreningar på en ort använder samma system är Lidköping. Lidköpings arbetarförening startad år 1869 använde sig av en direkt metod liksom deras Arbetare-ring startad 1883.⁴⁶ Det senare exemplet visar därmed att ringrörelsen som helhet inte förordade en särskild för dem anpassad valmetod.

Hur ska då denna variation förklaras? Förmodligen finns det inte en enkel förklaring. På vissa mindre orter är det troligt att föreningar härmade varandra. I vissa fall var säkert storleken på medlemsskaran den avgörande; i andra fall kanske ideologisk inspiration kom från befintliga politiska valsystem i de länder som genomgick en demokratiseringsprocess; i andra fall valde man att härma

⁴³ Lipset (1960) s. 361–362.

⁴⁴ Stadgar för föreningen arbetarnes ring i Skövde (Skövde 1884); Stadgar för Skövde arbetareförening, antagna den 18 april 1886 (Skövde 1886).

⁴⁵ *Stadgar för Lesjöfors arbetareförening* (Filipstad 1874); *Stadgar för Lesjöfors arbetare-ring* (Filipstad 1884); *Stadgar för Falu skrädleri-arbetareförening, stiftad den 27 april 1884* (Falun 1885); Reglemente för Falu Arbetare-förening (avskrift från Reglemente, ursprungligen tryckt 1866, i Arndt Johansson, *Falu arbetarförening: en historik - 1866–1957* (Falun 1957) s. 131–136; *Stadgar för bildnings-föreningen i Gefle* (Gävle 1861); *Stadgar för Gefle arbetareförening, antagna å ordinarie allmänt sammanträde den 23 mars 1873 jemte Ordningsstadgar, antagna å extra allmänt sammanträde den 21 december 1873* (Gävle 1874); *Stadgar för sällskapet arbetarnes ring i Gefle med omnejd. Stiftadt den 29 september 1883* (Gävle 1883); *Stadgar för Brädgårdsarbetarnes fackförening i Gefle* (Gävle 1886); *Program och stadgar för Gefle arbetareförbund* (Gävle 1888).

⁴⁶ *Stadgar och reglementen för Lidköpings arbetareförening* (Lidköping 1869); *Stadgar för Lidköpings arbetare-ring* (Lidköping 1883).

vissa pionjärföreningars valsystem.⁴⁷ Det huvudsakliga resultatet är dock att detta var variationer inom en dominerande politisk form för kollektiv styrning, nämligen den representativa formen.

Individualiserande val

Majoriteten av organisationerna valde sina representanter genom sluten omröstning. Det finns dock ett bortfall i statistiken – 35 av de 148 organisationerna har inte lämnat efter sig explicita utsagor om hur röstningen gick till. Trots detta råder det ingen tvekan om att den slutna rösten hade en helt dominerande status. 106 av de 113 organisationerna som redovisat röstmetod (tre fjärdedelar av organisationerna i studien) använde sluten röst. Enbart 7 organisationer av de 113 använde någon form av öppen omröstningsteknik.

Röstningen gick i regel till så att varje medlem direkt valde ordförande eller styrelseledamöter bland ett antal kandidater. Medlemmen skrev ner namnen på en förtryckt valsedel som senare samlades in av en valförrättare.⁴⁸ Den mindre vanligt förekommande öppna voteringen gick till så att namn lästes upp från en röstlängd och sedan fick individen öppet och offentligt avge sin mening. Öppen omröstning var dock vanligt vid bestämmandet av andra saker. Omröstningar skedde till exempel genom handuppräckning, genom acklamation (vilket betydde att man ropade ja eller nej), eller genom discessus, som innebar att rummet användes som röstlokal och att människor fördelade sig i rummet efter åsiktsinriktning.⁴⁹

Den slutna typen av omröstning är en politisk praktik som förutsätter att systemet ser den röstande som kvalificerad att säga sin mening och delta i politiken. Samtidigt förutsätter den slutna hemliga rösten att individen kan influeras av andras mening; med andra ord förutsätts att det finns andra maktstrukturer utanför individen som kan påverka denne. Sluten omröstning är förmodligen den mest spridda demokratiska valmetoden i världen. Den utgår från att individens

⁴⁷ Detta är en forskningsfråga som verkligen är i nöd av djupare studier där dels organisationernas förhållande till varandra, dels organisationernas fäste i olika lokala föreningstraditioner bör utforskas.

⁴⁸ Se t.ex. *Reglemente för vagnmakare-gesälls-föreningen i Stockholm* (Stockholm 1848); *Stadgar för Bildnings-cirkeln i Wadstena* (Vadstena 1849); *Stadgar för Alingsås bildnings-förening antagne den 25 mars 1849* (Göteborg 1849); *Reglemente för Wahlbo arbetareförening* (Gävle 1877); "Stadgar för Arbetareföreningen i Stockholm", *Demokraten* 1/3 1851; "Arbetare-föreningens i Stockholm adress till arbetarne i Landsorten", *Reform: Tidning för Arbetareföreningen* 27/3 1850; *Stadgar för arbetareföreningen i Malmö* (Malmö 1851); *Reglemente för Malmö arbetareförening* (Malmö 1868); *Reglemente för Enköpings arbetareförening och ring* (E.A.F. o. R.) (Enköping 1883).

⁴⁹ *Förslag till stadgar för Göteborgs arbetareförening* (Göteborg 1866); *Stadgar för handskmakareföreningen i Malmö* (Malmö 1875); *Stadgar för Stockholms arbetare-förening. Gillade och antagna vid allmänna sammankomsten den 18 november 1866* (Stockholm 1867); *Stadgar för sällskapet arbetarnes ring i Karlskrona, antagne på allmänt sammanträde den 2 mars 1884* (Karlskrona 1884); *Trosa arbetareförenings stadgar* (Eskilstuna 1877); *Motbok med Trönö sockens arbetareförening* (Söderhamn 1869); *Stadgar för Östersunds arbetareförening* (Östersund 1887).

röstande skall hållas hemligt, och inte påverkas av samhällets ojämlika struktur eller auktoriteter, men att de samlade individernas resultat ska vara offentliga. Valmetoden används när grunden för beslut vilar på majoritetsprincipen och inte på att en rad parter enas och fattar ett gemensamt konsensusbeslut. Med andra ord är majoritetsbeslutet en lösning på problemet med en i grunden oenig och ojämlig samling av individer som inte kan nå ett gemensamt beslut. Bakgrunden är med andra ord föreställningen om en församling som en grupp individer som befinner sig i ett tillstånd av allas krig mot alla där den starkaste riskerar att påverka valutgången.

Förklaringen till organisationernas vurm för slutna omröstning ligger förmodligen i spannet mellan att den slutna rösten blev en politisk fråga under 1800-talet och att det länge hade funnits en tradition i Sverige att tillämpa ett sådant förfarande. Under 1800-talet kom den hemliga individuella röstmetodens införande att gå hand i hand med den större kampen för allmän och lika rösträtt. Australien räknas som den stat som först införde slutna omröstning i parlamentsval; åtminstone har händelsen en betydlig position i den australienska nationalhistorien. Under 1850-talet kom de olika delstaterna att successivt införa slutna omröstning. Praxis var att förtryckta valsedlar, som individen kryssade, hanterades av en särskild byråkratisk instans. Detta gjorde hela omröstningsförfarandet unikt för sin tid. I den politiska opinionen framställdes den slutna australiensiska rösten som mer civiliserad än det öppna engelska systemet som sades leda till kaos och orättvisor. Erfarenheten av att vara en före detta brittisk koloni bidrog därmed till att sälja in systemet i Australien.⁵⁰ I England infördes slutna omröstning i lokala och nationella val först efter 1872 års Ballot Act. Ursprunget var ett krav från Chartiströrelsen om rätten till hemligt röstdeltagande utan andra människors påverkan. Att detta var ett problem hade uppdagats efter 1832 års Reform Act. I öppna val upplevde obesuttna män att de fick lov att rösta med till exempel sina arbetsgivare eller med dem de hyrde sin mark av, för att inte förlora inkomstkällan.⁵¹ Med andra ord var den öppna omröstningen, i denna historiska situation, ett hot mot att människor röstade efter sitt eget tycke.⁵²

Den slutna omröstningens historia i Sverige är till stora delar oskriven. På riksnivå finner man ett första tecken på att man röstade med slutna sedlar i ståndsriksdagen under 1600-talet, acklamation var annars den vanliga metoden vid voteringar. I vissa fall, liksom i den amerikanska kongressen, användes ibland rummet; man lämnade helt sonika rummet om man hade en annan åsikt än propositionen. Slutna omröstning återfinns även i 1723 års riksdagsordning.

⁵⁰ Marian Sawyer, "Inventing the Nation Through the Ballot Box", i Pierre Boyer, Linda Cardinal & David Headon, *From Subjects to Citizens: A Hundred Years of Citizenship in Australia* (Ottawa 2004) s. 61–62, 65–68.

⁵¹ Sawyer (2004) s. 65; Andrew McLaren Carstairs, *A Short History of Electoral Systems in Western Europe* (London 1980) s. 76.

⁵² För liknande problem i Tyskland efter 1870-talets röstreform, se Anderson (2000) s. 7–8.

Det verkar dessutom ha varit praxis att man röstade med slutna sedlar inom vissa av riksdagens utskott.⁵³

Studerar man särskilda korporationers jurisdiktioner återfinns slutna omröstning till exempel i 1625 års Ridderhusordning. Måhända var metoden ett sätt att komma undan monarkens granskande blick i fall en adelsman ville gå emot ett kungligt påbud. Åsa Karlsson Sjögren, som har forskat om val och rösträtt i borgarståndet under frihetstiden, har dock visat att konsensusbeslut var en vanlig metod bland borgarna. När ståndet valde sina borgmästare – givna riksdagsledamöter och medlemmar i den politiska eliten – gjordes detta enligt just konsensusbeslut. Karlsson Sjögren menar vidare att detta valsysteem successivt luckrades upp och gick över i ett system där majoritetsbeslut skulle avgöra.⁵⁴ Det fanns alltså ingen generell metod för val som alla ståndskorporationer brukade under tidigmodern tid.

Angående den lokala politikens nivå har tidigare forskning visat att perioden före 1862 års kommunalreformer präglades av en vilja att skapa just samdräkt kring val av representanter i lokala församlingar.⁵⁵ Peter Aronsson som studerat sockenstämmornas politiska kultur från 1680 till 1850 menar att konsensusmetoden var den förhärskande.⁵⁶ Den centrala såväl som lokala politikens beslutsgångar förändrades från 1800-talets början och framåt. 1810 års riksdagsordning stadgade att en riksdagsfullmäktig inte fick kallas om denne röstats fram på ett annat sätt än ”genom ordentlig omröstning med slutna sedlar af de valberättigade eller af deras utsedde Electorer”.⁵⁷ Med 1866 års riksdagsordning befastes i § 25 att riksdagsmannaval skulle genomföras med slutna sedlar.⁵⁸ På den lokala nivån är det troligt att konsensusbesluten levde kvar som en sedvänja ändå fram till 1862 års kommunalförordningar; och förmodligen längre än så. 1817 års sockenstämmoförordning påbjöd votering om församlingens ledamöter hade skiljaktiga meningar, men det stadgades inget om voteringsätt.⁵⁹ Dock har det noterats att det förekom slutna individuella valsätt.⁶⁰

I teorin inträffade det verkliga genomslaget för den slutna valedeln på lokal nivå med 1862 års Kommunalförordning. Den nya förordningen stadgade att styrelsesättet i landet förändrades. Till exempel avskaffades sockenstämman,

⁵³ Christian Naumann (red.) *Sveriges Grundlagar deribland nya riksdagsordningen; de s.k. konstitutionella stadgarne m. m. samt Norges Grundlov* (Stockholm 1866).

⁵⁴ Åsa Karlsson Sjögren, *Männen, kvinnorna och rösträtten: medborgarskap och representation 1723–1866* (Stockholm 2006) s. 39.

⁵⁵ Torgny Höjer, *Sockenstämmor och kommunalförvaltning i Stockholm fram till 1864* (Stockholm 1967) s. 74.

⁵⁶ Peter Aronsson, *Bönder gör politik: det lokala självstyret som social arena i tre Smålandsocknar, 1680–1850* (Lund 1992) s. 78–80, 170.

⁵⁷ Cit. Naumann (1866) s. 416–417.

⁵⁸ Naumann (1866) s. 708.

⁵⁹ § 7, *Kongl. Maj:ts Nädiga Förordning, Angående Sockne-Stämmor och Kyrko-Råd; Gifwen Stockholms Slott den 26 februarii 1817* (Stockholm 1817).

⁶⁰ Höjer (1967) s. 186–189.

med prästen som på förhand utsedd ordförande, och ersattes med en kommunalstämma som vilade på folkets val av ledamöter.⁶¹ Vidare kom sättet varigenom kommunfullmäktige valdes att, åtminstone i teorin, förändra den lokala politiken. Nu stadgades nämligen att alla val till denna skulle ske med hjälp av slutna sedlar på ett vitt papper.⁶² Huruvida detta efterlevdes i praktiken är svårare att belägga.

Arbetsorganisationerna verkade inte bara i en vidare officiell politisk kontext som de kunde inspireras av, de verkade också inom vedertagna normer för hur sällskap och föreningar skulle fungera. Praxis för framröstning av representanter inom det borgerliga sällskapsväsendet varierade, men mycket talar för att den slutna rösten även här hade en särskild betydelse. I debattsällskap, vars syfte var att träna män i medborgerliga kunskaper, hade det slutna röstsättet en särskild symbolisk betydelse. Den tillämpades inte bara vid val utan vid alla former av omröstningar. Sällskapet gick ut på att träna upp debattförmåga och varje debatt avslutades med en omröstning där en vinnare av dagens debatt skulle koras. Detta skedde antingen i form av sluten pappersröst eller genom ballotering. Ballotering var också ett slutet röstförfarande som innebar att medlemmarna lade en vit eller svart kula i en svart påse, där endera kula representerade en viss åsikt. (Ville man rösta blank stoppade man i en röd kula.)⁶³

Poängen med den slutna rösten var lösgöra individen från begränsande maktstrukturer. Men det här resonemanget kan också ställas på huvudet: sluten omröstning kan i sig själv sägas verka individualiserande. Nicos Poulantzas har karakteriserat det kapitalistiska liberala styrets essens som just individualisering. Han skriver att "the State consecrates and institutionalizes this individualization by constituting the socio-economic monads as juridical and political individuals-persons-subjects".⁶⁴ Man kan inte utan förbehåll överföra en tolkning av hur liberala stater fungerar på associationer, men jag tror att vi till viss del kan förstå cirklarnas och föreningarnas styrningspraktik på det här sättet. Stadgarna formade organisationernas utseende och metoder. Det formade därmed hur människor skulle uppföra sig och hur de skulle gå tillväga när de skulle rösta. Om vi utgår från att stadgarna fick reellt avtryck i organisationernas praxis – mycket tyder på att det faktiskt var på det viset – kan vi våga oss på slutsatsen att det föreningslivets val av röstmetod kan ha verkat individualiserande. Metoden kan i själva verket betraktas som en apparat som producerade och reproducerade medlemmarna som demokratiska subjekt av en särskild sort. Majoriteten lärde sig att bli representerade genom att kasta en röst, och ett fåtal lärde sig att representera och därigenom styra. De sista två avsnitten ska gå lite mer på djupet gällande de här två rollerna som medlemmarna hade att inta.

⁶¹ Jansson (1985).

⁶² Konrad Hagman, *Sveriges kommunallagar: Förordningarna den 21 mars 1862 jämte en mängd andra till kommunallagstiftningen hörande författningar, med förklaringar* (Stockholm 1926) s. 120.

⁶³ Berg (2011) s. 177–182.

⁶⁴ Cit. Nicos Poulantzas, *State, power, socialism* (London 2000) s. 65–66.

Fogliga medborgare

Hilding Johansson, som studerade väckelse- och nykterhetsrörelsens demokratiserande funktioner, har pekat på att medlemmarna fick olika erfarenheter. Ledarna, ofta medelklassmän, lärde sig att föra protokoll och att samarbeta i styrelser, de vanliga medlemmarna gjorde inte det.⁶⁵ Den tidiga arbetarrörelsens politiska praktiker skapade också skillnader mellan dess medlemmar med avseende på de roller, kunskaper, uppföranden och erfarenheter som de erhöll. Vissa lärde sig att styra, andra lärde sig att bli styrda. Den representativa formen av demokrati i arbetarorganisationerna skapade i praktiken en maktrelation mellan de representerade medlemmarna och deras representanter.

Föreningarnas stadgar och ordningsreglerna vittnar om hur denna relation artade sig. Skyldigheter, rättigheter, hur man skulle bete sig på mötestillfällena i det parlamentariska arbetet, och hur man förväntades uppföra sig som medlem när det kom till samkväm, utseende och agerande – allt detta stakades ut för styrelserna och medlemmarna. Därtill berättades det om vad som kunde ligga till grund för uteslutning ur föreningarna och vilka som hade till uppgift att tillrättavisa medlemmar som inte skötte sig. Föreningarna hade alltså ett slags eget rättssystem med sina egna lagar, vakter och med straff och domstolar. På samma sätt som föreningarna fungerade som representativa demokratier, fungerade de därmed även som små liberala rättsstater i miniatyr.

Medlemmarna – *de representerade* – hade rättigheten att rösta fram sina representanter. De hade också rättigheten att helt och hållet avskaffa sin gemenskap. Vidare hade de rättigheter att delta i diskussioner och omröstningar. De hade dessutom rätt att officiellt framföra klagomål i form av skrivelser till styrelsen, att skriva motioner och väcka frågor. Trots alla dessa rättigheter kan man konstatera att medlemmarna framför allt hade vissa skyldigheter.

Den demokratiska revolutionen innehöll moment av både destruktion och revolt. Organiseringen innebar delvis nedbrytningen av en traditionell folklig politisk kultur och en medveten formering av en ny typ av politisk subjektivitet som lånade moraliska karaktärsdrag som respektabilitet från den dominerande borgerliga kulturen. Skapandet av en ny form av politisk subjektivitet tog sig exempelvis uttryck i föreningarnas paragrafer som handlade om ordning och uppförande. Dessa kallades för "ordningsregler", "dagordning", "ordningsmän" och "parlamentariskt skick", och av dem framgår vilka handlingar som arbetarorganisationerna fördömde och vilka man ville framkalla.⁶⁶ Dessa regler ville skapa en ordnad eller foglig medborgare, som visste hur man förde sig i sociala sammanhang. Ordningsreglerna fixerade i samtliga fall något som kallades för ett värdigt eller gott uppförande. I Kristianstadscirkelns stadgar stod det exempelvis att styrelsen hade rätt att utesluta en medlem som "genom känt

⁶⁵ Johansson (1952).

⁶⁶ § 18, *Stadgar för Waldemarsviks arbetareförening* (Norrköping 1877); § 23, *Stadgar för träarbetarnes fackförening i Ystad. Stiftad den 27 augusti 1885* (Ystad 1891).

omoraliskt och förargelseväckande uppförande motarbetar dess rena ändamål".⁶⁷ Detta är ett exempel av en lång rad liknande formuleringar. I och med att förändringen av arbetarnas situation byggde på att de agerade korrekt och att organisationerna hade ett gott anseende, var det av stor vikt att reglerna de efterföljdes.⁶⁸ Frans Lundgren har gett en förklaring till denna moralfostran i bildningscirkelarna i avhandlingen *Den fostrade medborgaren*. Lundgren har visat att bildningscirkelfenomenet formulerades som en kontrast till kroglivet. I bokcirkelarnas program beskrevs hantverksarbetarna som omoraliska, bråkiga och utsvävande och supande. Vidare ansågs hantverkarnas ociviliserade agerande vara en effekt av det patriarkala skråsystemets upplösning med sin särskilda maktstruktur. Bildningscirkeln skulle råda bot på detta; inte minst genom att de arbetande skulle umgås med borgarklassen i fostrande samkväm.⁶⁹

Fanns det skillnader mellan cirkelarnas och de senare fack- och arbetarföreningarnas syn på de som skulle regleras? Egentligen var det liknande idéer som kan sägas ha utgjort reglernas bakgrund: arbetarskaran betraktades som ociviliserad massa som hellre spenderade sin fritid på orternas krogar än att sysselsätta sig med självbildning. En skillnad är dock att uppföranderegleringen intensifierades och blev mer detaljerad över tid. En sak som återkommer i arbetarföreningarnas stadgar är betydelsen av att faktiskt följa dem samt att ordföranden och styrelsernas ledamöter utgjorde auktoritetspersoner. Att lyda reglerna var ofta inskriven som en egen regel, och slutsatsen som måste dras är att detta var en av de viktigaste lärdomarna som alla medlemmar skulle inhämta. I den tionde paragrafen i *Reglemente för Malmö nya arbetareförening* från dess startår 1872 stod det att "alla ska underkasta sig de ordningsreglor som föreningen på förslag av styrelsen antagit."⁷⁰ De regler och procedurer som genomsyrade organisationerna var med andra ord ideologiska praktiker i sin egen rätt. I Norrköpings arbetarförenings regler stod det till och med att ett exemplar alltid skulle finnas uppsatta i möteslokalen. Utöver denna ständiga påminnelse skulle reglerna officiellt läsas upp fyra gånger per år.⁷¹ Reglerna förutsatte att man såg på de arbetande som odisciplinerade när det kom till vanan att följa regler, göra rätt för sig och följa sina valda representanters ord – den dubbla förmågan att både styra sig själva och låta sig styras av andra. Det här med att de skulle lära sig att styras av andra, av sin egen sort, kan måhända kopplas till att den nya

⁶⁷ § 12, *Stadgar för Bildnings-cirkeln i Christianstad* (Kristianstad 1848).

⁶⁸ § 9, *Stadgar för bildnings-cirkeln i Götheborg* (Göteborg 1847); § 9, *Stadgar för bildningscirkeln i Fahlun, antagne den 11 november 1849* (Falun 1849); § 5, *Stadgar för Wernersborgs bildnings-cirkel. Antagne den 28 oktober 1849* (Vänersborg 1849); § 22, *Program och stadgar för Ystads arbetareförening* (Ystad 1888); § 6, *Stadgar för föreningen "Arbetarnes ring" i Winnersjö, Hedesunda* (Gävle 1886); § 25, *Reglemente för maskinistföreningen i Malmö* (Malmö 1880); § 11, *Reglemente för sällskapet Avitzia i Norrköping. Gilladt och antaget den 22 maj 1865* (Norrköping 1865); § 5, *Stadgar för arbetarnes ring i Söderhamn och dess omnejd* (Söderhamn 1883).

⁶⁹ Lundgren (2003) s. 214–215. Se även Eric Johannesson, "Massorna i samhällets förstuga", *Fataburen* (1982).

⁷⁰ § 10, *Reglemente för Malmö nya arbetareförening* (Malmö 1872).

⁷¹ § 58, 59, *Reglemente för Norrköpings Arbetareförening, gilladt och antaget vid allmänt sammanträde den 26 januari 1862, avskrift i Pählman-Sjölin* (1944) s. 272–278.

arbetande befolkning som växte fram under slutet av 1850-talet och framåt inte hade sina rötter i den patriarkala skråkulturen med sina invanda maktrelationer mellan hantverksarbetare och mästare.

Här måste en koppling göras till det skötsamhetsideal Ronny Ambjörnsson observerade i Holmsunds arbetarkultur och särskilt i nykterhetsrörelsen under slutet av 1800-talet.⁷² Tveklöst var den skötsamme arbetare en aspekt av reglernas föreställda idealperson. Inte minst märks det på den kraft som lades på att beivra till exempel fylleri och rökning.⁷³ På cirklarnas och föreningarnas fester kunde spel, kaffe, vin och öl förekomma men däremot inte spritdrycker.⁷⁴ Det var alltså i vissa fall accepterat att dricka alkoholhaltiga drycker men fylleri – att tappa kontrollen över hur mycket man drack – betraktades som ett högst opassande uppförande. Här behövde medlemmarna kunna utöva självkontroll.⁷⁵

Arbetsföreningarnas mötesförhandlingar hade en rad olika restriktioner. Regler fanns som sa att man skulle begära ordet och att man inte fick tala i mun på någon annan. Det var strikt förbjudet att föra oljud. Det normala var att man var en tyst och lyssnande medlem. Medlemmarna skulle veta när man skulle vara tyst, hur man skulle bete sig för att få tala och vad man fick tala och inte tala om. Att tala var en förmån man fick sig tilldelad av en auktoritet.⁷⁶ Det var ordförandens uppgift att med ”lugn och foglighet”, som det stod i reg-

⁷² Ronny Ambjörnsson, *Den skötsamme arbetaren: idéer och ideal i ett norrländskt sågverkssamhälle 1880–1930* (Stockholm 1988).

⁷³ § 3, *Stadgar för Gefle arbetare-förening* (Gävle 1866); § 6, *Stadgar för Mölleriarbetare-fackföreningen för Malmö och omnejd* (Malmö 1888). Mölleriarbetare-fackföreningen i Malmö hade särskilda regler kring spelandet. Föreningen tillät så kallade ”tankspel” till vilket räknades domino, schack och dam. Detta var intellektuellt stimulerande spel och var därför tillåtna i föreningens lokaler. Kortspel eller tärningsspel var däremot inte tillåtna. Förmodligen hade detta att göra med att spel aldrig fick ske om pengar, och kortspel handlade ju ofta om pengar. Det var intellektet och inte plånboken som skulle stimuleras; dessutom var konsten att kunna hushålla med sina resurser en dygd i sig.

⁷⁴ Se t.ex. § 14, *Stadgar för Ystads arbetareförening*, antagne den 19 september 1869 (Ystad 1869); § 10, *Reglemente för Malmö nya arbetareförening* (Malmö 1872); § 6, *Stadgar för Mölleriarbetare-fackföreningen för Malmö och omnejd* (Malmö 1888).

⁷⁵ Se t.ex. § 6, *Stadgar för Örebro arbetareförening*. Antagna den 23 januari 1881 (Örebro 1882); § 20, *Stadgar för Ystads arbetareförening* (Ystad 1882). Spel och tobak var också reglerat. Se t.ex. § 3, *Stadgar för Gefle arbetare-förening* (Gävle 1866); § 6, *Stadgar för Mölleriarbetare-fackföreningen för Malmö och omnejd* (Malmö 1888). Mölleriarbetare-fackföreningen i Malmö tillät så kallade ”tankspel” till vilket räknades domino, schack och dam. Detta var intellektuellt stimulerande spel och var därför tillåtna. Kortspel eller tärningsspel var däremot inte det. Förmodligen hade detta att göra med att spel aldrig fick ske om pengar, och kortspel handlade ju ofta om pengar. Det var intellektet och inte plånboken som skulle stimuleras; dessutom var konsten att kunna hushålla med sina resurser en dygd i sig.

⁷⁶ Se t.ex. § 10, *Stadgar för Stockholms arbetare-förening* (Stockholm 1869); § 21, *Reglemente för arbetareföreningen i Eskilstuna* (Eskilstuna 1867); § 2, *Trosa arbetareförenings stadgar* (Eskilstuna 1877) § 20, 21, *Reglemente för Wadstena arbetare-förening samt inom densamma bildade institutioner; antaget vid föreningens allmänna sammanträden den 6 nov. och 4 dec.* (Wadstena 1882).

lerna för Trollhättans arbetareförening från 1867, att se till att den parlamentariska ordningen följdes och att ordet fördelades rättvist. Det var också ordförandens ansvar att förhindra störande avbrott.⁷⁷



Bild 2. Ett exempel på en ordningsstadga från Gävle arbetareförening. *Stadgar för Gefle arbetareförening, antagna å ordinarie allmänt sammanträde den 23 mars 1873 jemte Ordningsstadgar, antagna å extra allmänt sammanträde den 21 december 1873* (Gävle 1874).

Eskilstuna arbetareförenings reglemente från 1867 kan ytterligare belysa ordförandens makt över samtalet. I den tjugonde paragrafen stod det att medlemmarna fick samtala sinsemellan, efter att de avlyssnat ett tal eller ett föredrag vid en sammankomst. Men det här samtalsumgänget skulle upphöra direkt som ordförande äskade på tystnad. Det stadgades till och med explicit att när

⁷⁷ § 6, *Stadgar för Trollhättans arbetareförening, antagna vid allmän sammankomst den 14 juli 1867* (Vänersborg 1867).

ordförande gjorde så måste ledamöterna lyda.⁷⁸ Ett liknande exempel finner vi för övrigt i Visby arbetareförenings reglemente. Här stod det att ledamöterna hade rätt att uttala sin mening, men bara i den ordning han anmält sig och efter att hans namn blivit uppropat. Det man inskräppte var alltså att en klassisk talordning alltid skulle hållas.⁷⁹

Föreningarna uppmanade medlemmarna att de skulle debattera sig fram till lösningar på gemensamma problem. Men debatten skulle präglas av en viss kodex. Lugn, hövlighet och humanitet var de viktiga ledorden här gällande agerandets mål; begrepp som var levande i tidens borgerliga moraliska diskurs.⁸⁰ Huvudreglerna när det kommer till hur debatter skulle föras av att de inte fick präglas av ohövlige ordstrider eller konflikter. Medlemmarna uppmanades till att anamma ett agerande där "den ene får icke anse sig ega något företräde framför den andre, utan skall enhvar den andre bemöta på ett humant och broderligt sätt."⁸¹ Det här sättet att samtala, att debattera utan häftighet och med en saklig ton, har förstås likheter med den samtida borgerliga offentliga diskussionskulturen.⁸²

Med vilka ord medlemmarna skulle uttrycka sig när de väl fick tala var också stadgat. Paragraf nio i Malmö arbetareförenings stadga avslutades med följande utläggning om svärandet:

Då svenska folket i allmänhet tillegnat sig en vana, som utgör en skylt och ett kännetecken på den största råhet, nemligen, att i sitt tal inblanda eder och svordomar, och då det är nödigt att detta folk, om det vill lyfta sig till hyfsning och sedlighet, aflägger denna ovana och i stället bemödar sig om ett hyfsadt, lugnt och städat sätt att uttrycka sig, så vore önskligt, om föreningen kunde verka för en reform i detta afseende. Emellertid vare alla eder, allt groft och plumt tal, när föreningens medlemmar äro samlade, på det strängaste förbjudna.⁸³

Just svärandet och disciplineringen av talet är värt att uppehålla sig vid, då svärandet inom forskningen har diskuterats som en sociolekt; ett för arbetarna klassspecifikt språk. 1800-talet var ett samhälle där klasserna levde och verkade avskilda från varandra. Skillnaderna var till och med var officiellt sanktionerade och förstärktes av till exempel parallellskolesystemet. Allan Pred har beskrivit den svenska arbetarklassens distinkta ordförråd under slutet av 1880-talet. En-

⁷⁸ § 20, *Reglemente för arbetareföreningen i Eskilstuna* (Eskilstuna 1867). Se även § 11, *Stadgar för Stockholms arbetare-förening* (Stockholm 1867).

⁷⁹ § 14, *Reglemente för Visby arbetareförening. Till efterlefnad antaget den 31 mars 1878* (Visby 1878).

⁸⁰ För en översikt av den svenska borgarklassens kultur, se Jonas Frykman & Orvar Löfgren, *Den kultiverade människan* (Lund 1979).

⁸¹ § 9, *Reglemente för Malmö arbetare-förening 1868* (Malmö 1869).

⁸² Olle Josephson, "Att ta ordet för hundra år sedan", i Josephson, Olle (red.), *Arbetarna tar ordet: språk och kommunikation i tidig arbetarrörelse* (Stockholm 1996) s. 21.

⁸³ § 9, *Reglemente för Malmö arbetare-förening 1868* (Malmö 1869).

ligt Pred var förekomsten av öknamn och svärandet en del av arbetarnas klassmedvetande och en del i motståndet mot överklassen.⁸⁴ I antologin *Arbetarna tar ordet* har Olle Josephson ifrågasatt Preds tes. Josephson menar att det här ordförrådet – om det var ett typiskt klassspråk – skulle ha letat sig in i det sena 1800-talets diskussionsklubbar och deras protokoll. Så var det dock inte enligt Josephson, och han menar att klubbarnas protokoll snarare visar upp en saklig prosa som påminde om kommunalstyrelsens.⁸⁵ Jag kan också, mot bakgrund av de protokoll som är bevarade från bildningscirkulärens i Stockholm och Göteborg samt arbetarföreningarna i Stockholm, Malmö och Göteborg, bekräfta att Josephsons slutsats även gäller för dessa tidigare rörelser. Men samtidigt bevisar inte frånvaron av svärord att sådant språkbruk inte förekom.

Svärandet och användningen av förstärkningsord som fan, jävlar eller liknande var utmärkande för arbetarkulturen under 1700- och 1800-talen. Inte minst plockade folk- och arbetarpressen upp detta faktum och dess språk skiljer sig på dessa punkter från de högre klassernas journaler och dagstidningar.⁸⁶ Att arbetarpressen innehåller svärord och öknamn och talar på de arbetandes språk kan både ses som ett uttryck för det klassmedvetande som Pred diskuterar, och det faktum att de konkurrerade på en marknad. Organisationerna, däremot, skulle fostra fram en värdig framtida medborgare inför inträdet i det politiska livet. Och det officiella politiska livet, både före och efter den nya kommunalstadgan 1862 samt riksdagsreformen 1866, var alltjämt dominerat av borgerliga normer. I den organiserade arbetarkulturen skulle svärandet därför disciplineras då det sammankopplades med andra tecken på det som borgarklassen stämplade som rå handlingar till skillnad från de respektabla.

Alla regler som handlade om samkväm och umgänge innehöll föreställningar om att man skulle visa varandra respekt. Personliga påhopp var strikt förbjudet och man uppmanade medlemmarna att de skulle agera ”humant och broderligt” i alla sammanhang”. Den broderliga ordnade gemenskapen skulle i Ystads arbetarklubb upprätthållas med strategin att tilltalsordet inom klubben skulle vara Du.⁸⁷ Reglementet för Malmö träarbetares fackförening (1889), för att ta ytterligare ett exempel, stadgade att föredrag och diskussioner inte fick kränka personer, styrelsen eller andra myndigheter. Men om man ville kritisera en-

⁸⁴ Allan Pred, *Lost words and lost worlds: Modernity and the language of everyday life in late nineteenth-century Stockholm* (Cambridge 1990).

⁸⁵ Olle Josephson, ”I alla händelser inga cyniska uttryck”. Socialdemokratiska diskussionsskolan i Stockholm 1885–86”, i Olle Josephson (red.), *Arbetarna tar ordet: språk och kommunikation i tidig arbetarrörelse* (Stockholm 1996) s. 62–63.

⁸⁶ Se t.ex. tidningen *Demokratien* (Demokraten) som utgavs 1850–1851. I tidningens berättelser och dikter förekommer ibland förstärkningsord som ”fan”. Folk- och arbetarpressen var också i högre grad och mycket längre fram under 1800-talet tryckta i den folkliga frakturstilen. Detta var katekesens och skillingtryckens tryckspråk. Antikvan, den tryckstil som vi har idag, var borgarklassens tryckstil och den kom successivt att bli den dominanta under samma århundrade.

⁸⁷ § 7, 13, *Program och stadgar för Ystads arbetarklubb* (Malmö 1888).

skilda personer eller offentliga institutioner skulle detta ske med ”lugn och humanitet”.⁸⁸ Ett humant, lugnt, broderligt och städat uppförande var de mest förekommande formuleringarna.⁸⁹

Gary Day menar att borgarklassen använde idéer om den mänskliga naturen för att förklara sitt egna ideologiska projekt.⁹⁰ Talet om det mänskliga bar på en rad sammanlänkande politiska och civilisatoriska föreställningar i 1800-talets borgerliga medvetande. Mänsklighet och humanitet kom till exempel att sammankopplas med att kunna behärska sig själv, att inte ge efter för krogens frestelser, köttets eller känslornas.⁹¹ Talet om det mänskliga var mer reellt än talet om till exempel klasskillnader; också högst reella skillnader som därigenom osynliggjordes. Att vara human var att ha höjt sig över och lärt sig att kontrollera drifterna. Att bete sig humant var att bete sig, för att använda ett ord från tiden, civiliserat. Inte sällan var projekt som gick ut på att humanisera arbetarklassen – att ge dem bestick, bekämpa fylleri eller ge dem bättre hygieniska förhållanden – också ett sätt att göra dem mer ordnade i den härskande klassens ögon. (Med det inte sagt att de marginaliserade inte kunde utnyttja det här ordnade agerandet för radikala syften genom att öppna upp vägar in i det politiska samhälle man ville bli medlem av).

Sammanfattningsvis vittnar stadgarna och dess reglering om att den roll medlemmarna skulle inta kan beskrivas i termer av en foglig medborgare. Den fogliga medborgaren skulle vara följsam mot sina valda representanter och de regler som han eller hon var underordnad.

Vaktande och fostrande förvaltare

Ovan har jag beskrivit hur medlemmarna skulle fostras till fogliga medborgare, men hur skulle *representanterna* agera i förhållande till medlemmarna? Vad utmärkte deras ledarroll? Det finns en del anglosaxisk forskning om den ledartyp som framträdde i de första arbetarföreningarna under 1800-talet. I E. P. Thompsons klassiska skildring benämns den radikala kulturens ledare som ”demagoger och martyrer”. De utgjorde de intellektuella, de som formulerade

⁸⁸ § 8, *Reglemente för Malmö träarbetares fack-förening* (Malmö 1882); § 8, *Reglemente för Malmö träarbetares fackförening* (Malmö 1889). Se även § 22, *Reglemente för Wadstena arbetare-förening samt inom densamma bildade institutioner; antaget vid föreningens allmänna sammanträden den 6 nov. och 4 dec.* (Vadstena 1882).

⁸⁹ *Reglemente för Wists och Landeryds handwerks- och arbetareförening. Antaget den 22 januari 1882* (Linköping 1882). Se även § 5, *Reglemente för sällskapet nytta och nöje inom arbetarföreningen i Norrköping* (Norrköping 1865); § 16, *Stadgar för Ystads arbetareförening, antagne den 19 september 1869* (Ystad 1869); § 23, *Stadgar för träarbetarnes fackförening i Ystad. Stiftad den 27 augusti 1885* (Ystad 1891); § 8, *Reglemente för Malmö träarbetares fackförening* (Malmö 1889); § 36, *Reglemente för arbetareföreningen vid Bångbro jernverk* (Örebro 1877).

⁹⁰ Gary Day, *Class* (London 2001) s. 136.

⁹¹ Day (2001) s. 136–138.

idéer och krav, företrädde politiska intressen och stod på de ideologiska barrikaderna. De var de stora massmötenas talhållare, de som kanske blev censurerade, åtalade och likt martyrer offrade sig själva för rörelsen. Ibland kom de, som Chartisternas banérförare William Cobbett, från fattiga förhållanden, men hade lyckats skaffa sig en akademisk utbildning och därmed förflyttat sig uppåt på den socioekonomiska skalan.⁹² Ofta hade de dock medelklassbakgrund och arbetade som publicister, boktryckare, läkare, lärare eller köpmän.

För engelska förhållanden har den här ledartypen benämns ”the gentleman leader”. Gentlemanledaren var bekant med hur officiell politik bedrevs, han hade kontakter, kunskap och kunde samtidigt vinna folkets förtroende och även i den meningen *stå istället för* arbetarklassen. Enligt Patrick Joyce fortsatte den här ledartypen att vara relevant under hela 1800-talet.⁹³ John Belchem och James Epstein har i artikeln ”The Nineteenth Century Gentleman Leader Revisited” grävt djupare i den här rollen och vad som utmärkte den. De pekar på en rad drag. Dels byggde ledarna upp en dramaturgi kring sina personer i det offentliga. De sade sig företräda folkets intressen – vilket förstas underbyggdes av idén att folket inte kunde företräda sig själva på ett respektabelt sätt; de kunde inte tas på allvar. Dels var de högst aktiva i att omformulera den politiska diskursen om vad som skulle utgöra grunden för politiskt medborgarskap och medbestämmande. Medan sådana som Chartiströrelsens dagliga ledare talade om allas rätt till medbestämmande som en mänsklig och konstitutionell rättighet, stod gentlemanledarna för en medelklassliberal inställning där medborgarskap var en rättighet som bara tillföll de arbetsamma, de bildade, de nyktra och de respektabla. Slutligen var de delaktiga i att flytta politiken bort från gatan, in i den privata organisationens lokaler.⁹⁴

Gentlemanledaren kan man se spår av i den svenska arbetarrörelsen. Forskare har talat om politiker och agitatorer som August Blanche, Sven A Hedin och senare August Strindberg som ett slags folktribuner som liknar den engelska ledartypen. Enligt Björn Meidal kom folktribunrollen från en kombinerad liberal och kristen tradition. Folktribunen stod på folkets sida mot de så kallade herrarna, monarkin och de som företrädde privilegiesystemet. Tribunerna skulle liksom gentlemanledarna stå istället för folket och företräda det inför överheten.⁹⁵ Lars Edgrens studie av den ’politiska outsiders’ publicisten Nils Rudolf Munck af Rosenschöld som verkade under decennierna kring 1800-talets uppmärksammar också hans status som rörelseintellektuell. Edgren har visat hur Munck af Rosenschöld lyckades vinna hantverkarnas, småborgarnas och arbetarnas förtroende genom en konfrontativ och agitatorisk retorik. Han kan, menar Edgren mycket riktigt, därför ses som en del av ett större europeiskt

⁹² Thompson (1991) s. 820, kap. 15, 20.

⁹³ Patrick Joyce, *Visions of the People* (Cambridge 1994) s. 44–45.

⁹⁴ John Belchem & James Epstein, ”The nineteenth-century gentleman leader revisited” *Social History* 22:2 (1997) s. 174–193.

⁹⁵ Björn Meidal, *Från profet till folktribun: Strindberg och Strindbergsfejden 1910–12* (Stockholm 1982) s. 264–267.

radikal kontext; bland andra demagoger och martyrer.⁹⁶ Victor Lundberg har identifierat liknande drag hos kaptenen Julius Mankell. Mankell var medlem i parlamentets andra kammare efter 1866 men ägnade sig samtidigt åt utomparlamentarisk verksamhet i en rad folkliga sammanslutningar. Dessutom var han publicist, agitator och betraktades som, konstruerades som, en folkvän i strid med etablissemanget.⁹⁷

Den tidiga arbetarrörelsens intellektuella hade figurer som påminde om den här idealtypen – gentlemannedaren eller folktribunen. Per Götrek ska definitivt betraktas i detta ljus. Men det är problematiskt att karaktärisera massan av dagliga ledarna av organisationer som karismatiska talhållare, demagoger eller martyrer. Studerar man ordförandenas och styrelsernas position i sällskapen enligt stadgar och reglementen samt de protokoll som sällskapen lämnat efter sig framträder en helt annan ledarskapstyp – en sorts förvaltare.

Representanternas roll i föreningarna var dels att verkställa föreningens beslut, dels att fostra, vakta och upprätthålla ordningen mellan medlemmarna. De valda representanterna var de högsta legitima auktoriteterna och de som hade ett övergripande ansvar för att se till att sällskapets verksamhet fungerade och att ordningen efterföljdes.⁹⁸ Styrelsen regerade i sin tur över eventuella kommittéer eller mindre styrelser för vissa frågor. Till exempel hade Stockholms arbetareförening en Byggnadskommitté med en egen styrelse som rapporterade till huvudorganet. Andra ämbeten som låg under styrelsen var vaktmästaren och ordningsmännen. Representanterna i styrelserna hade, förutom att genomföra medlemsbeslut, även beslutande makt i vissa enskilda frågor.

Styrelserna innehöll i flera fall män från en bildad borgarklass. Relationen ledare-medlemmar var, som Frans Lundgren framhållit utifrån sin studie av bildningscirkelarna, en bildningshierarki på ytan, som i realiteten mer efterliknade en klasshierarki.⁹⁹ Att det fanns en distans mellan ledarna och medlemmarna, märks i de exempel på utsagor om medlemmarna som återfinns i protokoll. I till exempel Stockholms arbetareförenings styrelseprotokoll från 1868 kan man läsa följande:

⁹⁶ Lars Edgren, "The Uses of Scandal: Nils Rudolf Munck af Rosenschöld, and the Radical Democratic Tradition", i Lars Edgren & Magnus Olofsson (red.), *Political outsiders in Swedish history, 1848–1932* (Newcastle 2009) s. 20, 36.

⁹⁷ Victor Lundberg, "The Violent Democrat – and the Radical Tradition in Sweden", i Lars Edgren & Magnus Olofsson (red.), *Political outsiders in Swedish history, 1848–1932* (Newcastle 2009) 43–46.

⁹⁸ Se t.ex. § 7, *Reglor för Göteborgs bagare-gesäll och arbetare-förening* (Göteborg 1865); § 10, *Stadgar för arbetare-föreningen i Malmö* (1851); § 14, *Reglemente för Visby arbetareförening. Till efterlefnad antaget den 31 mars 1878* (Visby 1878); § 18, *Reglemente för Wahlbo arbetareförening* (Gävle 1877); § 24, *Reglemente för Wadstena arbetare-förening samt inom densamma bildade institutioner; antaget vid föreningens allmänna sammanträden den 6 nov. och 4 dec.* (Vadstena 1882); § 13, *Reglemente för Malmö nya arbetareförening* (Malmö 1872); § 8, *Stadgar för Mölleriarbetare-fackföreningen för Malmö och omnejd* (Malmö 1888); § 8, *Reglemente för Malmö träarbetares fackförening* (Malmö 1889); § 23, *Stadgar för träarbetarnes fackförening i Ystad. Stiftad den 27 augusti 1885* (Ystad 1891).

⁹⁹ Lundgren (2003).

Derefter föreslog ordförande Hr Hagerman, att föreningen skulle invälja en 1:sta Ordförande och en 1:sta Sekreterare, hvilka skulle representera föreningen vid sådana tillfälliga offentliga sammankomster, der sådana frågor förekommo till behandling, som arbetaren icke egde förmåga att sjelf utreda.¹⁰⁰

I detta citat är det tydligt att styrelsens ordförande intog en närmast patriarkal position i förhållande de arbetare som framförallt utgjorde medlemsskaran. Ordföranden och sekreteraren var inte bara valda representanter inåt, de skulle också representera föreningen utåt. Samtidigt visar formuleringen som rör behandlingen av frågor som arbetaren inte själv hade förmåga att utreda, att dessa positioner mer eller mindre förväntades beträdas av personer med respektabilitet och bildning.

Denna inställning att stå i arbetarnas ställning och företräda deras intressen genom att veta vad som var bäst för dem, präglade också föreningarnas parlamentariska- och bildningsverksamheter. Jag har tidigare diskuterat hur medlemmarna hade strikta regler att följa vad gäller talordningen och att de avkrävdes tystnad och ordentlighet vid mötesförhandlingarna. Ordföranden hade en särskild funktion att se efter att dessa regler följdes. Styrelserna som helhet hade även ansvaret att se till att de tal och föredrag som förekom inte stred mot stadgarna. Föredrag hade nämligen alla i föreningarna rätt att hålla.¹⁰¹ Styrelsen ville därför ofta ha in ett exemplar av den föreläsning som skulle hållas innan den bestämde sig för att tillåta talet eller inte. Stockholmscirkeln och Vänersborgscirkeln, för att nämna två exempel, tillät till exempel inte politiska föredrag.¹⁰² Anledningen var förmodligen att de inte ville ge socialister och radikala talare möjligheten att torgföra sina åsikter. I Stockholm hade ordföranden rätt att avbryta en talare som till exempel bröt mot en idé om ställets "värdighet", eller som helt enkelt talade för länge. I Örebrocirkeln skulle ett beslut om att bryta ett föredrag alltid föregås av att den närvarande församlingen röstade om saken; dock utan en förberedande diskussion.¹⁰³ Liknande tal- och diskussionscensur förekom inom arbetar- och fackföreningarna. En vanlig formulering var att religiösa ämnen, förnärmelser mot enskilda personer, särskilda klasser, andlig eller världslig överhet inte var tillåtet.¹⁰⁴ Styrelserna fungerade därmed som ideologiska gatekeepers.

¹⁰⁰ Styrelseprot. 26 April 1868, Protokoll 1866–1869, vol. 1:1, Stockholms arbetarförenings arkiv, FF.

¹⁰¹ § 9, *Reglemente för Malmö arbetare-förening 1868* (Stockholm 1869).

¹⁰² § 28, *Stadgar för bildnings-cirkeln i Stockholm; antagne d. 17 maj 1847* (Stockholm 1847); § 5, *Stadgar för Wernersborgs bildnings-cirkele. Antagne den 28 oktober 1849* (Vänersborg 1849)

¹⁰³ § 29, *Stadgar för bildnings-cirkeln i Stockholm; antagne d. 17 maj 1847* (Stockholm 1847); § 21, *Stadgar för bildnings-föreningen i Örebro; antagne den 9 juni 1850* (Örebro 1850).

¹⁰⁴ Se t.ex. § 11, *Stadgar för Ystads arbetareförening, antagne den 19 september 1869* (Ystad 1869); § 21, *Reglemente för Wadstena arbetare-förening samt inom densamma bildade institutioner; antaget vid föreningens allmänna sammanträden den 2 och 16 november 1873* (Wadstena 1873); § 56, *Reglemente för Söderköpings Arbetareförening* (Söderköping 1877). I det kristna sällskapet Avitzia var förstås religiösa ämnen tillåtna, men inte kränkningar och förnärmelser mot enskilda personer, överheter och så vidare, se § 9, *Reglemente för sällskapet Avitzia i Norrköping. Gilladt och antaget den 22 maj 1865* (Norrköping 1865).

Vid sidan av den organisatoriska och ideologiska makten hade styrelserna en fostrande och polisiär funktion. Om en medlem inte skötte sina åtaganden – var full, betedde sig illa, slogs eller inte betalade sin medlemsavgift i tid – var det ofta styrelsen som avgjorde påföljden. De som skötte det direkta polisliknande arbetet i vardagen och på sammanträden var dock ofta de så kallade ordningsmännen. Ordningsmän var vanligt förekommande i både bildningscirkelarna och arbetarföreningarna; bland fackföreningarna förekommer de dock sällan i stadgarna. Två av de första formuleringarna om att ordningsmän skulle bevaka ordningen inom föreningar återfinns i stadgarna för Jönköpings och Göteborgs bildningscirkel från 1847 respektive 1848. Göteborgsföreningen hade dessutom två ordningsmän – en ordinarie och en vice och styrelseledamöter utan bestämt uppdrag hade skyldighet att tjänstgöra som ordningsmän på större sammanträden.¹⁰⁵

Ordningssmannämbetet har en lång historia. De flesta korporationer, köpingar, arméer och universitetet, samt privata etablissemang, hade ordningssmannafunktionärer under tidigmodern tid som traderades vidare in i modern tid. Profosser, tillsyningsmän, kafévakter och disciplinkarlar, senare ordningsvakter och poliser, var en del av dessa samhällens disciplineringsapparatur. Ordningsmän som civil tjänstekategori började tillsättas under 1830-talet och kan förmodligen ses i ljuset av att vissa städer införde så kallade ordningsstadgor under början av seklet. Det var en benämning som gavs till personer som förfogade över viss polismyndighet inom en ort eller en stad eller riktad till en viss del av befolkningen.¹⁰⁶ Ordningsmän var med andra ord en del av den offentliga maktutövningen.¹⁰⁷

Roy Coleman och Michael McCahill menar att det var den urbana underklassen som i första hand kände av olika myndigheters övervakning och polisande under 1800-talet. Därför var det viktigt för en underklass som ville höja sig i status, bli mer respektabel och distansera sig från de "råbarkade", att anamma statens juridiska metoder för att hålla befolkningen i styr.¹⁰⁸ Detta kan vara en möjlig förklaring till varför de arbetande klasserna valde att överta den offentliga tjänstekategorin och införa den i sina egna sällskap. Mig veterligen var nämligen ordningsmän inte vanligt förekommande i det rent borgerliga sällskapsväsendet; och förklaringen ligger därmed inte i ett övertagande av borgerlig praxis. Samtidigt var åtgärden förmodligen inte ensamt motiverad av att

¹⁰⁵ § 9, *Stadgar för Jönköpings bildningsförening* (Jönköping 1847); § 17, *Förnyade stadgar för bildnings-cirkeln i Göteborg; gillade och antagne vid allmän årssammankomst den 20 mars 1848* (Göteborg 1848).

¹⁰⁶ "Ordningsman", *Nordisk familjebok*. Uggelupplagan vol 20 s. 841; "Ordningsman", *Svenska akademins ordbok* [<http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>]

¹⁰⁷ Den andra offentliga instansen som hade ordningsmän var läroverken. Varje läroverksklass utsåg bland lärjungarna ett visst antal ordningsmän som hade i uppdrag att hjälpa läraren i arbetet med att upprätthålla ordningen i klassrummet. Christina Florin & Ulla Johansson, *"Där de härliga lagrarna gro...": kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914* (Stockholm 1993) s. 97–98.

¹⁰⁸ Roy Coleman & Mike McCahill, *Surveillance and Crime* (London 2011) s. 62–63.

man ville visa sig värdig i det borgerliga samhällets ögon. En lika trolig förklaring är att ordningsmännen var ett hjälpmedel för att komma till ordning med fyllerier och det man betraktade som bråkiga ageranden för att sammanträden, biblioteksverksamheter och fester skulle kunna fungera på ett ordnat sätt. De var därmed verktyg för att forma en laglydig och ordentlig medborgare som både styrde sig själv och skulle vara foglig nog att låta sig styras av andra.

Ordningsmannaämbetet i organisationerna var en auktoritetsposition som medlemmarna hade en skyldighet att lyda. I till exempel Norrköpings arbetarförenings reglemente stod det att varje medlem måste följa ordningsmannens tillsägelser och inte "anse sig förolämpad".¹⁰⁹ Ordningmannens direktiv skulle följas utan diskussion. Stadgarna vittnar om att de tillsattes på olika sätt. De kunde antingen utses av styrelsen eller väljas av hela föreningen; eller så var alla manliga medlemmar tvungna att tjänstgöra som ordningsmän efter ett rullande schema.¹¹⁰

Ordningsmännen hade till uppgift att både se efter medlemmarna men också den fysiska ordningen av lokalerna man vistades i. Inte sällan hade vaktmästaren en ordningsmannafunktion. Det kunde till exempel handla om att se till att sammanträdesrummen var i iordningställda innan möten och att föra bok över föreningens inventarier.¹¹¹ Att polisa, dokumentera och övervaka var dock ordningsmännens första uppgifter. I tjänsten ingick att se till att medlemskaran skötte sig enligt de uppsatta reglerna, och om de inte gjorde det hade han rätt att vidta åtgärder. Det kunde till exempel handla om att tillfälligt förvisa medlemmar från lokalen och att rapportera regelvidriga och felande beteenden till styrelsen. Under mötessammanträden och de mer festliga sammankomsterna hade ordningsmannen till exempel i uppgift att bevaka att det bara var medlemmar som vistades på stället. Det var han som kollade de inpasserades medlemskort eller, i förekommande fall, medlemsemlen. Förutom att hålla uppsikt fanns även kunskapsinsamlande som en del i tjänsten. Ordningsmännen skulle dokumentera och föra anteckningar över medlemmarna som inte skötte sig, och anmäla detta till sina överordnade.¹¹²

¹⁰⁹ Reglemente för Norrköpings Arbetareförening, gillat och antaget vid allmänt sammanträde den 26 januari 1862, avskrift i Pahlman-Sjölin (1944) s. 272–278. Samma formulering återfinns i fler föreningar, se t.ex. § 24, *Reglemente för Wadstena arbetare-förening samt inom densamma bildade institutioner; antaget vid föreningens allmänna sammanträden den 2 och 16 november 1873* (Vadstena 1873); § 39, *Stadgar för arbetarnes ring i Söderhamn och dess omnejd* (Söderhamn 1883).

¹¹⁰ I Stockholms arbetarförening valdes fyra av styrelsen föreslagna män till fasta ordningsmän, se Sammanträdesprot. 22/11 1867, Protokoll 1866–1869, 1:1, Stockholms arbetarförenings arkiv, FF.

¹¹¹ Se t.ex. § 11, *Stadgar för bildnings-cirkeln i Stockholm; antagne d. 17 maj 1847* (Stockholm 1847); § 6, *Stadgar för Alingsås bildnings-förening antagne den 25 mars 1849* (Göteborg 1849); § 9, *Stadgar för bildnings-föreningen i Örebro; antagne den 9 juni 1850* (Örebro 1850); § 11, *Stadgar för Stockholms arbetare-förening* (Stockholm 1869); § 13, *Stadgar för Thorshälla stads och Nyby bruks arbetareförening. Gillade och antagne å allmänt sammanträde den 12 mars 1871* (Eskilstuna 1871); § 8, *Stadgar för arbetarnes ring i Waxholm* (Stockholm 1884).

¹¹² § 7, *Reglemente för sällskapet Alvitia i Norrköping* (Norrköping 1865); § 19, *Stadgar för Örebro arbetareförening. Antagna den 23 januari 1881* (Örebro 1882).

Sammantaget framträder en representant, en ledartyp, som var mindre spektakulär än gentlemannedaren och som mer hade funktionen av en polisär och fostrande förvaltare. Detta gäller särskilt ordföranden som hade alla dessa uppdrag men även till viss del de övriga representanterna i styrelserna. Tjänstemän snarare än demagoger och martyrer, var den roll vissa människor fick erfarenheter av att inta, medan majoriteten skulle lära sig att följa deras råd och angivelser.

Avslutning

Varför övergick Sverige, i likhet med de resterande västerländska staterna, till en representativ liberal form av demokrati under moderniseringen? En delförklaring till denna utveckling är att länder som Sverige såg framväxten av en medborgerlig politisk kultur – associationer, föreningar och sällskap. I denna medborgerliga kultur tränades människor i demokratiska politiskt handlande innan genombrottet; de fick demokratiska erfarenheter, kunskaper och intressen vilka formade deras politiska framtidsdrömmar. Den dominerande bilden av framväxten av ett civilt samhälle av frivilliga associationer där människor deltog på lika villkor och fick liknande erfarenheter har inte tagit i beaktande att olika klasser i realiteten deltog på olika villkor (inom föreningsväsendet som helhet och inom enskilda arbetarföreningar). Den dominerande bilden har inte heller till fullo tagit den historiska kontexten och processperspektivet i beaktande. I detta kapitel har jag argumenterat för behovet av att studera skapandet av demokratiska politiska subjekt i ett historiskt perspektiv – att studera skapandet av demokrater som en historisk process. Syftet har inte varit att söka de historiska processer som producerade det demokratiska genombrottet som en effekt. Frågan har istället varit hur demokratiska subjekt formades under en viss tidsperiod i en viss social, ekonomisk och politisk kontext. I detta kapitel har platsen varit Sverige och kontexten varit kapitalets tidsålder – den era som såg den slutgiltiga övergången till industrikapitalismen med dess konsekvenser och det borgerliga samhällets triumf. Det segment av den medborgerliga politiska kulturen som studerats var arbetarorganisationerna som verkade under perioden.

En studie av i runda tal 150 arbetarorganisationerna – ett urval av de som verkade mellan 1840-talets mitt till slutet av 1880-talet – har visat att medlemmarna där fostrades till demokrater av en särskild sort. Det var den liberala representativa demokratiska metoden majoriteten fick erfarenheter av. De lärde sig att rösta och att göra detta individuellt, men de lärde sig också att låta sig styras, fostras och vaktas av sina representanter. En liten minoritet, en föreningselit, lärde sig dock att styra, debattera och leda det politiska arbetet och fick därmed helt andra erfarenheter. Jag har kallat den här historiska processen för en demokratisk revolution, men vi kan nu, med undersökningen i ryggen,

precisera detta påstående något. Revolutionen av människornas politiska vetande och handlande var verkligen representativt-demokratisk till sin karaktär; den var liberal. Organiseringen av det folkliga motståndet gjordes inom redan befintliga historiska former. Från borgarklassen ärvdes och adopterades den representativa metoden för folklig organisering. Den kom sedan att traderas vidare under 1800- och 1900-talen. Andra karaktärsdrag var mer anpassade till sin tid, till exempel den systematiska disciplineringen av de styrdas kroppar, moral och uppförande – skapandet av fogliga medborgare – och de styrandes närmast patriarkala inställning.

Framväxten av demokratiska politiska subjekt – fostrade i en medborgerlig politisk kultur – har betraktats som ett av de viktigaste särskiljande dragen i de länder som under 1800-talet beträdde en väg mot ett demokratiskt genombrott under mellankrigstiden. I detta kapitel har jag visat behovet av att studera skapandet av demokrater som en historisk kontextbunden process. Det innebär att man tar historiens tillfälligheter och sammanhang på allvar, att man tar hänsyn till att historien kunde ha utvecklats på ett annat sätt, och att (re)produktionen av demokratiska subjekt inte bara kan, utan snarast bör, ha sett olika ut under 1800- och 1900-talet. Under kapitalets tidsålder kan vi dock tala om att de marginaliserade klasserna genomgick en liberal demokratisk revolution.

KAPITEL 5

Kungsådran av den lilla läroanstaltens bildning – 1870-talets pedagogiska förväntningar på *Läsebok för folkskolan*

Henrik Edgren

I slutet på 1860-talet infördes i den svenska folkskolan en nydanande läsebok som på många sätt förväntades revolutionera undervisning och bildning för framförallt folkskolans barn. 1868 utkom nämligen för första gången, i statlig regi, *Läsebok för folkskolan* (i samtiden benämnd *Läseboken*, *Statens Läsebok* eller *Folkskolans läsebok*) och den spreds snabbt över hela Sverige. Ambitionerna var storslagna; med *Läseboken* i sin hand skulle folkskoleeleverna lära sig läsa och skriva modernt samtidigt som de fick nödvändig nationell och andlig spis för att klara sig i det Sverige som successivt gick mot industrialisering, urbanisering och demokratisering.

Fram till 1940-talet blev *Läseboken* – som sedan dess första utgivning 1868 kom ut i många nya upplagor – en av de mest tongivande läroböckerna i folkskolan samt på folkskollärary- och småskolläraryseminarierna.¹ Totalt lär runt sju miljoner folkskolebarn ha läst den under skoltiden och för att tala med den Växjöbaserade seminarieläraren August Gödecke, utgjorde *Läseboken* per omgående ”en klippa i det haf af böcker som fanns att tillgå i folkundervisningen”. Den blev ”den lilla läroanstaltens verkliga kodex, kungsådran i hvad vi sammanfatta som menige mans humaniora”.²

Detta kapitel handlar om vad som förväntades bli revolutionerande och nydanande med *Läsebok för folkskolan*. Fokus ligger på 1870-talet och innehållet kretsar kring frågorna: Vilka förändringar i undervisningen önskade staten åstadkomma med *Läseboken*? Vilka ämnen ansågs den mest lämplig att kopplas till? Hur användes *Läseboken* generellt i folkskolor och på folkskolläraryseminarier?

¹ Den användes även i de lägre klasserna på läroverken. Se Inga Stina Petersson, *Statens läsebok* (Lund 1999) s. 134 f. Redan det första året såldes boken i 25 000 exemplar och efter tre år hade 75 000 exemplar spridits över Sverige.

² August Gödecke, ”I frågan om en ny läsebok för folkskolan. Några anteckningar ur fosterländsk synpunkt”, *Ny Svensk Tidskrift*, n:o 2–3 (Lund 1890) s. 103 f.

Kapitlets källmaterial utgörs av folkskoletidningar, folkskoleinspektörsberättelser, folkskollärares minnesskildringar samt redogörelser från undervisningen på folkskollärarseminarier under aktuell tidsperiod. Källmaterialet är på ingalunda sätt heltäckande för frågornas besvarande, men ger ändå en bra grund för vägledande svar. Kapitlet ingår i ett forskningsprojekt som handlar om att utifrån den svenska folkskolans och det svenska samhällets förändring under 1800-talets andra hälft och början av 1900-talet – beträffande industrialiseringen, nationaliseringen, demokratiseringen och urbaniseringen – analysera innehållet i, debatten om, samt användandet av *Läsebok för folkskolan* under tidsperioden 1868–1920.

Behovet av en ny läsebok för folkskolan

För att kunna analysera *Läsebokens* mottagande och användning behövs något sägas om dess tillkomst och utformning samt om vilka undervisningsbehov läseböcker förväntades fylla.

En av 1800-talets banbrytare i Sverige vad gäller nya synsätt på läse- och läroböckers pedagogiska användningsområden inom framförallt modersmålsundervisningen, var pedagogen och publicisten Pehr Eric Svedbom.³ Han förespråkade bland annat att läseböcker skulle fokusera mer på innehåll än på form och grammatik.⁴

Svedbom betonade att man borde fokusera på sammanhang och övergripande tankar, inte på nagelfarande av ord och ”sönderläggande” av enskilda textdelar. Han hävdade vidare att en detaljläsning av texterna riskerade ”afsmak och vedervilja” hos barnen inför ”den fosterländska litteraturen”, när syftet i stället måste vara att väcka ”håg och kärlek” till densamma. Just den fosterländska litteraturen lyftes fram som ett särskilt viktigt bildningsmedel. Den unga generationen måste därför tidigt lära sig ”känna, älska och vörda sitt fäderneslands yppersta författare”.⁵ Språket bar nämligen nationaliteten och läseboken skulle i folkskoleundervisningen ytterligare understryka detta samband.

Ett problem som tidigt uppmärksammades under folkskolans första årtionden efter folkskolestadgans tillkomst var just bristen på läseböcker skrivna i Svedboms anda. Alltför mycket ansågs kretsa kring formalistiska religiösa texter som psalmboken, katekesen eller Bibeln. På många av landets folkskolor var tillgången på läro- eller läseböcker också mycket begränsad. Det som bjöds var

³ För Svedboms livsgärning, Esbjörn Larsson, ”Pehr Eric Svedbom”, Åsa Karlsson (red), *Svenskt Biografiskt lexikon*, H 168 (Stockholm 2016) s. 466–471.

⁴ Se t.ex. *Läsebok för Sveriges ungdom* (1844), där han i förordet redogjorde för sin syn på läseböckers pedagogiska användningsområden.

⁵ Karin Tarschys, *Svenska språket och litteraturen. Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor* (Stockholm 1955) s. 257.

vanligtvis s.k. abc-böcker, som förutom alfabetet innehöll fader vår, trons artiklar, syndabekännelsen samt morgon-, aften- och bordsböner.⁶

Vid det första folkskoleinspektörmötet 1862 framfördes därför krav på att staten borde understödja utgivandet av en lämplig läsebok som främst lärde barnen att läsa och väckte håg för den ”fosterländska litteraturen”. Avsikten var att den skulle användas i Sveriges alla folkskolor och när historieprofessorn Fredrik Ferdinand Carlson år 1863 tillträdde som ecklesiastikminister blev läseboksfrågan en av hans mest prioriterade arbetsuppgifter. Carlson hade erfarenhet av att undervisa små barn efter sin tid som informator vid hovet och han varnade särskilt för betydelsen av det gemensamma nordiska och skandinaviska arvet sammankopplat med en uttalad protestantisk identitet.⁷ Liknande läsebokssatsningar gjordes också på nära håll i Norden, till exempel i Norge med *Norsk Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet* (1863) – författad av prästen och författaren P. A. Jensen – och i Danmark med *Dansk Læsebog* (1869), skriven av skolmannen Matz Matzen.⁸

Denna typ av nya statliga läroböcker med en uttalat nationellt danande ambition, var i själva verket en internationell företeelse och central i det stats- och nationsbygge som pågick på många olika håll i Europa och Nordamerika under 1800-talets andra hälft. Inom en mängd områden satsade staten och andra aktörer – med tidningar, böcker, museer, världsutställningar, nationalsånger, flaggor, värnpliktstjänstgöring och inte minst ett framväxande folkskoleväsen – på att prägla befolkningen utifrån ett gemensamt kulturellt arv och språk.⁹ Det är därför ingen tillfällighet att en av de mest tongivande upphovsmännen till *Läsebok för folkskolan* – Artur Hazelius – i andra sammanhang i slutet på 1800-talet ”uppfann” kulturinstitutioner som särskilt skulle vårda den svenska och nordiska kulturen, t.ex. Skansen och Nordiska Muséet.¹⁰ Vad gäller *Läseboken* månade Hazelius särskilt om modersmålets plats. Han menade bland annat att läraren i modersmålet hade den viktiga uppgiften att ge lärjungen en ”fosterländsk rigtning, att hos honom vårda det, hvarigenom han tillhör sin nation, det som är det egentliga uttrycket af en

⁶ För en beskrivning om denna tämligen torftiga läromedelsuppsättning, se t.ex. ”Om undervisningsväsendet i Åsheda på 1860- och början af 1870-talet, af J.P. Malmberg, Folkskollärare i Västerås.”, i A. P. Andersson (red.), *Lankasterskolor: Interiörer från Dalarne, Gästrikland, Uppland, Småland, Västergötland, Halland och Skåne* (Lund 1922) s. 104.

⁷ Inga Stina Petersson, *Statens läsebok* (Lund 1999) s. 72 ff.

⁸ För forskning om *Norsk Læsebog for Folkeskolen*, se bland annat, Anne Helene Høyland Mork, *Unionen i historieundervisningen. Synet på den svensk-norske union (1814–1905)* i svenske og norske lærebøker for folkeskolen i perioden 1860–1920 (Oslo 2005). För danska förhållanden, se Anne Catherine Gjerløff og Anette Faye Jacobsen, *Dansk skolehistorie. Da skolen blev sat i system*. Band 3 (Aarhus 2014).

⁹ Denna utveckling har beskrivits i bland annat Eric Hobsbawm, ”Mass-Producing Traditions: Europe, 1870–1914” i Eric J. Hobsbawm, & Terence O. Ranger (red.), *The invention of tradition* (Cambridge 1992) s. 263–307.

¹⁰ Om Hazelius engagemang i tillkomsten av *Läsebok för folkskolan*, se t. ex. Fredrik Böök, *Artur Hazelius – En levnadsteckning* (Stockholm 1923) s. 174 ff och Petersson (1999) s. 6.

nations lif – modersmålet”.¹¹ Uppenbarligen låg Hazelius tankar nära de som Svedbom formulerade några årtionden tidigare.

Tre olika läsebokskommittéer utförde under 1860-talet ett omfattande redigeringsarbete av en ny läsebok, nogsam och övervakad av Carlson, och *Läsebok för folkskolan* var slutligen färdig för publicering år 1868.¹² Den första kommittén hade sitt huvudsäte i Göteborg och var förankrad inom såväl kyrka som kommun samt hos press- och förlagsintressen; den andra utgick från folkskollärarseminariet i Linköping med bland annat seminarieläraren och folkskoleinspektören Karl Kastman som tongivande.¹³ Det slutliga redaktionsarbetet utfördes av fem personer: docenten Hans Forsell, adjunkten Artur Hazelius, lektorn A E Holmgren, professorn C A V Holmgren och lektorn J R Pallin. Hazelius gjorde den största arbetsinsatsen (åtminstone utifrån arvoderingen) – t ex vad gäller den detaljerade redigeringen av prosaiska stycken och rättstavning – men den som slutligen bestämde var alltså ecklesiastikministern Carlson.¹⁴

Läsebokens syfte och innehåll

Läseboken hade tre övergripande syften. För det första skulle dess sju olika avdelningar i praktiken fungera som läroböcker i vad som senare kom att kallas orienteringsämnen (exempelvis samhällskunskap, historia, religion, geografi, naturkunskap och svenska). För det andra förväntades texterna träna barnen i läsförmåga och språkliga färdigheter. För det tredje skulle *Läseboken* vara ett medel för moralisk, religiös, social och nationell fostran.¹⁵ Den första upplagan var 550 sidor lång, men kostade inte mer än 75 öre styck tack vare att den subventionerades av staten. Som extra krydda var *Läseboken* försedd med vissa illustrationer, vilket var långt ifrån vanligt i samtidens läromedel. Det fanns också flera detaljerade lärarhandledningar enkom till *Läseboken*.

¹¹ Citatet taget från Petersson (1999) s. 124.

¹² Om tillkomsten av *Läsebok för folkskolan*, se bl.a. Böök (1923); Hjalmar Berg, "Hur läsebok för folkskolan kom till", *Skola och samhälle: tidskrift för folkundervisningen* (Stockholm 1935); Gunnar Ahlström, *Den underbara resan. En bok om Selma Lagerlöfs Nils Holgersson* (Lund 1942); Anna Sörensen, *Svenska folkskolans historia 3. Det svenska folkundervisningsväsendet, 1860–1900* (Stockholm 1942); Nils Hänniger, *Folkskolans läsebok – Fjärde året* (Stockholm 1960); Petersson (1999).

¹³ Petersson (1999) s. 46.

¹⁴ Björn Melander, *Svensk sakprosa – Läsebok för folkskolan – bakåtsträvande eller framåtblickande* (Lund 1996) s. 17. Hazelius fick på flera punkter inte sina önskemål tillgodosedda. Han ville t ex ha fler folksagor samt genomdriva en omfattande stavningsförändring. Hazelius gav också ut en konkurrerande läsebok – *Fosterländsk läsning* – där han införde en moderniserad stavning. Med moderniserad stavning avse exempelvis att dt byttes ut mot t/tt, och f, fv mot hv och v. Om arvoderingen av medlemmarna i Läsebokskommittén, se Petersson (1999) s. 134.

¹⁵ Bo Ollén (red), *Från Sörgården till Lop-nor. Klassiska läseböcker i ny belysning* (Stockholm 1996) s. 14.

Vad gäller *Läsebokens* indelning utgjordes den som nämnts av sju avdelningar.¹⁶ Den första av dessa var benämnd *Stycken av blandat innehåll*. Den är fylld med framförallt fabler, sedelärande berättelser, isländska sagor (Frithiofs saga, sagan om Hjalmar och Ingeborg med mera) samt dikter. Därefter följde avdelningen *Naturskildringar från fäderneslandet* som inleds med Richard Dybecks "Du gamla du friska" (sedermera Sveriges nationalsång) och Erik Gustaf Geijers lärotext om Sveriges natur.

Läsebokens tredje avdelning, vilken också är den största, utgörs av *Berättelser och lefnadsbilder ur fäderneslandets historia*. Valet att lägga sådan tonvikt på historia understryker hur centralt historieämnet ansågs för danande av nationalanda. Här framställs Sveriges äldsta bebyggare med fornnordisk gudatro, vikingatiden, Engelbrekts "nationella resning", den svenska statens grundande med Gustav Vasa samt hjältekonungarna Karl X, Karl XI och givetvis Karl XII. Iögonenfallande är att väldigt lite sägs om Gustav III, Gustav IV Adolf, Karl Johanstiden och inte minst om förlusten av Finland, som ju i slutet på 1800-talet blev det stora nationella traumat i svensk historia.¹⁷

Avdelningen *Naturskildringar från främmande land*, *Läsebokens* fjärde avdelning, inleds med en lärotext om Norge, vilket givetvis var helt på sin plats med tanke på unionen mellan Sverige och Norge 1814–1905. Här får man även läsa om Danmark och det danska folket, vars anda kännetecknas av ett friskt, vänligt och värligt liv, vilket även ansågs typiskt för Danmarks natur. Islänningarna bor "mitt bland naturens förskräckelser" och vad gäller Finland får Runebergs "Bonden Paavo" för alla svenska folkskolebarn beskriva det finska nationallynnnet, som så ofta hos Runeberg karakteriserat av ödmjukhet och förtröstan inför Gud. Här får läsaren även stifta bekantskap med samojeder i Ryssland, livet i London och Paris samt med hur en vinterdag i Gibraltar kunde gestalta sig.

Den femte avdelningen benämns *Berättelser och levnadsbilder ur allmänna historien* och innehåller texter om Cyrus, Athén, Sparta och Rom samt om kristendomens utbredande över Romarriket och sedermera Europa. Här presenteras också koloniseringen av Nordamerika, "där förtrycket hatades och "der hvar och en medborgare lärde sig att helst lita på sin Gud och på sig sjelf". Föga förvånande ges minimalt utrymme åt indianernas, "eller rödskindens", öde. Vidare introduceras bland annat franska revolutionen liksom Napoleons framfart. Här tar historien slut. Ingenting finns om skeendet i Europa efter 1815, t ex revolutionerna 1830 eller 1848, vilket kanske inte var så konstigt med tanke på den rädsla som ändå fanns hos etablerade makthavare över hela Europa vad gäller folkliga uppror av olika slag.

¹⁶ För en mer uttömmande analys av *Läsebokens* olika avdelningar, se Henrik Edgren, "Menige mans humaniora: centrala budskap i den första upplagan av Läsebok för folkskolan", i Esbjörn Larsson & Johannes Westberg (red.), *Utbildningens sociala och kulturella historia: Meddelanden från den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen* (Uppsala 2010) s. 117–146.

¹⁷ För en närmare diskussion om konstruktionen av detta "nationella trauma", se Henrik Edgren, "Traumakonstruktionen: Svensk historieskrivning om rikssprängningen 1809", *Scandia* 76:1 (2010) s. 9–39.

I den sjätte avdelningen, som har den lite omständliga benämningen *Beskrifningar af allmänna naturföreteelser, uppfinningar m.m.*, förklaras företeelser som luft, vatten, ljus och ljud, ångbåtar, järnväg och telegraf. Just behandlandet av de senare är ett av ytterst få inslag i *Läseboken*, som antyder Sverige är på väg att industrialiseras.

Avslutningsvis finns också en avdelning där det skandinaviska hamnar i förgrunden under rubriken *Danska och norska stycken*. Här syns att åtminstone den kulturella skandinavismen stod på en höjdpunkt i samtiden, eftersom barnen förväntades på originalspråk lära sig stycken av Björnstjerne Björnson, Adam Oehlenschläger och N.F.S Grundtvig. Anmärkningsvärt är möjligtvis att Finland här saknas helt, och alltså uppenbarligen inte, utifrån det svenska statliga perspektivet, år 1868 räknades in i den nordiska och skandinaviska gemenskapen. Å andra sidan var Johan Ludvig Runeberg och Zacharias Topelius några av de mest använda författarna i *Läseboken*, och samtidens skoldebattörer och folkskollärare efterfrågade dessutom fler texter av dem. Det kan antagligen tolkas som att de var en del av en svensk identitet, och inte för att man vurmade särskilt för Finland i den nordiska eller skandinaviska gemenskapen.¹⁸

Läsebokens historiska sammanhang

Utöver *Läsebokens* syfte och innehåll är det viktigt att ta hänsyn till folkskolans och samhällets utveckling för att kunna sätta in *Läseboken* i ett vidare sammanhang. Ett sådant utgörs av massnationalismens intåg i samhället under 1800-talets andra hälft, vilket skedde ungefär samtidigt som kyrkans grepp om detsamma började att försvagas i industrialiseringens och sekulariseringens spår.

Vad gäller folkskolan, var ändå kyrkans inflytande alltjämt mycket starkt under hela 1800- och det tidiga 1900-talet. Varje skoldag inleddes och avslutades med en bönestund och en av folkskolans viktigaste uppgifter var att uppföstra barnen till kristen tro och till att förbereda för nattvardsundervisning.¹⁹ På 1860-, 1870- och 1880-talen dominerade därför katekes- och bibelläsning skoldagarna. Ur en minnesberättelse om undervisningsväsendet i småländska Åsheda från denna tid, så framgår hur det kristna temat också genomsyrade genomgången av stavningsreglerna i det svenska språket, där folkskolläraren frågade eleverna: "Hvarföre läre du att läsa?" Eleverna förväntades svara: "På det jag må blifva vis, få rätt tro, kristligen lefva och saligen dö". De påföljande frågorna från folkskolläraren handlade om salighetens grund och medel, nådens

¹⁸ För aktuell forskning om Skandinavismen under denna period i Sverige, Norge och Danmark, se Ruth Hemstad, *Fra Indian summer till "nordisk vinter". Skandinavisme, skandinavisk samarbeid og unionsoppløsning* (Oslo 2005). Beträffande synen på Sverige och Norge i danska och norska läroböcker under denna tid, se Høyland Mork (2005).

¹⁹ Åke Isling, *Det pedagogiska arvet: Kampen för och emot en demokratisk skola, 2* (Stockholm 1988) s. 42.

ordning, passerandet genom den trånga himmelsporten och slutligen om den yttersta domen.²⁰

Detta evangeliskt-lutherskt kristna budskap återkommer ideligen även i *Läsebok för folkskolan*, och det är ingen tillfällighet att den inleds med dikten "Guds Godhet":

Hvem gjorde skyn så klar och blå
Och ängens mark så grön?
Hvem lärde blomman dofta så
Och le i skrud så skön?
Hvem har väl fogeln vingar skänkt
Och lär den sång så klar?
Hvem har de rika färger stänkt
På fjärlins vingepar?
Det var vår Fader och vår Gud:
Till honom höje sig vår lofsångs ljud!²¹

Ständigt, inte minst i alla de ordspråk, fabler och sedelärande berättelser som presenteras i *Läseboken*, betonas också vikten av att folkskolebarnen, i luthersk anda, skulle samarbeta, vara flitiga, ärliga och samvetsgranna samt ödmjuka och nöjda med sin lott i tillvaron. Genom att leva upp till alla dessa ideal skulle de garanterat vinna Guds kärlek, vilket var det viktigaste att sträva efter i livet.²²

Utöver massnationalismens intåg, framhålls ibland samhällets demokratisering som en process i vilken folkskolan var en del i. En av de främsta förespråkarna för denna tanke var Gunnar Richardson, som hävdade att folkskolans tillkomst framförallt ska ses som just en tidig strävan efter ett mera demokratiskt styrelseskick. Han hävdar därmed att det var en kombination av förändrade samhällsförhållanden och ideologiska förskjutningar som bestämde innehållet i folkskolan, varvid "nya medborgare skulle skapas för ett nytt samhälle".²³

Utifrån vad som förmedlades i *Läsebok för folkskolans* första upplaga är det emellertid svårt att hitta några tecken på att man från statligt håll eftersträfvade att politiskt bilda folkskolebarnen till framtida samhällsengagerade och demokratiskt sinnade medborgare. Detta märks inte minst av att man i *Läsebok för folkskolan* knappt använder begreppet medborgare överhuvudtaget.²⁴ Istället

²⁰ Andersson (1922) s. 101 f.

²¹ "Guds Godhet", *Läsebok för folkskolan* (Stockholm 1868,) s. 6.

²² Om samarbete, se *Läsebok för folkskolan* (1868) och berättelserna "Käpparne", s. 7; Menniskokroppens lemmar, s. 8; om vikten av att arbeta flitigt, se berättelsen "Barnet och myran", s. 10, "Ihärdighet", s. 46; Om ärlighet, samvetsgrannhet och ödmjukhet, se "Ordspråk och sederegler, s. 23, den sedelärande berättelsen "Ängern", s. 31, "Sanningskärlek", s. 74; om att vara förtröstansfulla, se t. ex. "Spindeln", s. 43; "Förtröstan", s. 44; "Landtmannens sommarsång", s. 46 om vikten av fromhet, se t. ex. "Tre gyllene regler", s. 33.

²³ Se t.ex. Gunnar Richardson, *Svensk utbildningshistoria – Skola och samhälle förr och nu* (Lund 2004) s. 58.

²⁴ Några exempel där begreppet medborgare ändå används i *Läsebok för folkskolan* (1868) är på sid 191, i ett stycke om Göteborgs invånare, som också benämns "medborgare"; på s. 382, i ett språkligt komplicerat stycke om valet till andra kammaren enligt 1866 års nya representationsordning; på s.

var målet, som framgår ovan, att forma folkskolebarnen till goda kristna som förstod och rättade sig efter sin underordnade plats i samhällshierarkin.

Oaktat det kristna budskapets starka dominans utgjorde även den nationella svenska identiteten ett centralt tema i *Läsebok för folkskolan*. Det märks tydligt hur folkskolebarnen skulle övertygas om allt fantastiskt nationen och staten Sverige hade att erbjuda, i såväl historiska som samtida perspektiv. Ett talande exempel är Erik Gustaf Geijers bombastiska dikt Sverige, där en strof lyder:

Jag vet ett folk, vid hafvets bröst uppammat,
 I dalens vagga uti jernets land,
 Af hjelteålders höga släkt härstammadt –
 Från bergen härskar det med mächtig hand,
 Af skogen, klippan, böljorna hörsammadt,
 Och har sitt rykte sträckt till fjerran land:
 Jag mächtigare folk på jorden känner,
 Men jag vill lefva bland de frie männer.²⁵

Här understryks den anrika svenska historien, den fantastiska naturen och framförallt den frie svenske mannen, främst bonden, som aldrig tyngts under livegenskap. Detta var mycket mera värt än att tillhöra mäktigare folk. Hyllningarna till Sverige är förövrigt många. Som tidigare nämnts inleds den andra delen med den sång som senare blev nationalsången: Richard Dybecks ”Du gamla du friska”.

Det måste också betonas hur nära sammantvinnade de nationella och evangeliskt-lutherska inslagen var i *Läseboken*. Ibland är det svårt att skilja dem åt, eftersom den evangeliskt lutherska kristendomen utgjorde en självklar del i den nationella identitet som de svenska folkskolebarnen förväntades anamma med hjälp av *Läsebok för folkskolan*. Den svenska nation som lyftes fram var i hög grad en skapelse av Gud och avslutningen på *Läsebokens* andra del, Bernhard Elis Malmströms dikt ”Fosterlandet”, utgör ett tydligt exempel på detta:

Du ärorika fosterland,
 Der fädrens kummel stå;
 Du höga, fjellbekrönta strand,
 Den trogna böljor slå;
 Du glada hem, du fridens kust –
 Gud sträcke uti nöd och lust
 Utöfver dig sin hand!
 Fast lång min väg och brant min stig,
 Jag lefver och jag dör för dig,
 Mitt gamla fosterland.²⁶

452, i en text om det politiska systemet i det antika Athén samt på s. 483 i ett läsestycke om grundandet av Nordamerikas Förenta stater.

²⁵ ”Sverige”, *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 245.

²⁶ ”Fosterlandet”, *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 244.



Bild 1. Erik Gustaf Geijer (1783–1847) var en av många kända svenska författare vars texter inkluderades i *Läsebok för folkskolan*. Erik Gustaf Geijer, *Samlade skrifter*, bd 1 (Stockholm 1875).

I övrigt beskrivs också Sveriges landskap – från Lappland i norr till Skåne i söder – med särskilda attribut. Den del av Sverige som fick mest uppmärksamhet och hyllningar var utan tvekan landskapet Dalarna, som fick representera det urtypiskt svenska, bl. a. med G. Nyblaeus dikt "Dalkarlssång":

Jag vet ett land långt upp i högan nord,
Ej varmt och rikt som söderns länder,
Men hjertan klappa der för fosterjord,
Och mandom bor på Siljans gröna stränder.
Och skogar susa der i dyster prakt,
Och elfvar brusa der från trakt till trakt:
Ett härligt land, I gode Dalamän!
Och hvem det landet en gång sett,
Han längtar dit, längtar dit igen.²⁷

²⁷ "Dalkarlssång", *Läsebok för folkskolan* (1868) s. 119.

Om användandet av *Läsebok för folkskolan*

Läseboken omtalades och recenserades flitigt direkt efter den första utgivningen 1868. Det är uppenbart att man hade stora förhoppningar på dess framtida betydelse för undervisningen i landets folkskolor. Ämbets- och skolmannen Ludvig Nordström uttalade t ex följande år 1869 i en recension i *Svensk Literatur-Tidskrift*:

Den nya folkskoleläsningen är måhända en af det förflutna årets viktigaste litterära företeelser. För att gifva skäl för detta påstående behöfves ej mer än att påminna, huru hon i 25 000 exemplar genast spridits öfver Sveriges rike, huru hon sålunda i den hast – men säkert för en lång följd af år – blifvit lagd till grundval för det nu uppväxande "folkets" bildning och andliga uppfostran; huru hennes anda och hennes lärdom mer än de flesta andra böckers hafva utsigt att varaktigt inverka på kommande släkten.²⁸

Ett av de fora som *Läseboken* diskuterades positivt inom, var i folkskoletidningen *Tidning för folkskolan* – som främst riktades till folkskollärare runt om i Sverige. Här skrev bland annat folkskoleseminarierektorerna Chr. L Anjou och (Linköping) och Karl Kastman (Karlstad), som tidigare under 1860-talet medverkat i en av Läsebokskommittéerna. Deras argumentation utgick från att i en vanlig lärobok, som alltså inte *Läseboken* var, måste man på samma ställe föra ihop allt som hörde till en sak, ett ställe eller en person, t ex i en sammanhängande skildring presentera vad som fanns att säga om Norrland eller Karl XII. I *Läsebok för folkskolan* var upplägget och syftet annorlunda. Där var det nämligen helt i sin ordning att låta ett stycke handla om Norrlands berg, ett annat om Norrlands älvar, ett tredje om Lappens liv, ett fjärde om renen och ett femte om norrskenet och så vidare. *Läseboken* skulle således inte utgöra ett kronologiskt register eller en fullständigt sammanhängande avdelning historia eller geografi. Den förväntades i stället "åskådliggöra historien och geografien genom taflor". Den hela bilden eller förståelsen skulle först kunna uppnås, om man till lärobokens kortfattade överblick kompletterade med *Läsebokens* livligare och fantasifullare historiska detaljskildringar.²⁹

I samma tidningsartikel underströks att fokus i *Läseboken* inte fick ligga på grammatik. Syftet var inte heller enbart att införa sakkunskap. Den förväntades bilda språksinnet och meddela kännedom om litteraturen. Förvisso var inte alla läsestycken i varje avdelning lika lämpliga för alla folkskoleklasser, men de flesta styckena var ändå såpass enkla att de "borde kunna läsas och begripas tidigt nog". Förhoppningen var också att de historiska och geografiska styckena inte enbart skulle tjäna som språkövningsstycken och litteraturprov, utan även som åskådningsmateriel i framförallt historia och geografi.³⁰

²⁸ *Svensk Literatur-Tidskrift* (Uppsala 1869) s. 82.

²⁹ *Tidning för folkskolan*, n:o 10, 1868.

³⁰ *Tidning för folkskolan*, n:o 10 1868.

Kraven på åskådlighet och realism i undervisningen var en del i den så kallade reformpedagogikens framväxt under 1800-talets andra hälft. En viktig del i denna strävan var att man önskade fler och bättre åskådningsmateriel i undervisningen, exempelvis i form av illustrerade läroböcker, planscher, naturaliseamlingar och läseböcker. Reformpedagogiken utgick från en kritik mot den traditionella, memorerande och formaliserande undervisningen som var den dominerande i folkskolan under hela 1800-talet.³¹

Kastman och Anjou gav också en detaljerad instruktion till hur *Läseboken* skulle användas. Dess innehåll ordnades efter folkskolans avdelningar. Till den första eller lägre avdelningen hörde exempelvis dikten "Guds Godhet", "Hunden och köttstycket", "Eldsvådan", "Hjalmar och Ingeborg", "Ragnar Lodbroks" saga samt "Barnet och myran". Till den andra och högre avdelningen kopplades bland annat "Biet", "Menniskokroppens lemmar", "Flugan och ljuset" samt "Sång till fäderneslandet".³²

Anjous och Kastmans kommentarer kring texten "Wildgässen" är särskilt intressanta ur den samtida kontexten gällande den omfattande utvandringen till Amerika. Anjou och Kastman rekommenderade att inte frestas av att koppla denna text till "våra emigranternas" beteende. I stället borde den "skönare" tolkningen av "Wildgässen" lyftas fram, där man betonade "den utmärkande skillnaden emellan dem, som hafwa nog af att äta och dricka här på jorden, samt dem, som drifwas af längtan att söka efter det ewiga". Vad gäller "våra emigranter" och den samtida irritationen över att så många svenskar i arbetsför och familjegrundande ålder valde att lämna Sverige för att pröva lyckan på den andra sidan Atlanten, skulle folkskollärarna i stället att utgå ifrån fabeln "Hunden och köttstycket". Denna handlade om att den som gapade efter mycket till slut miste hela stycket.³³

Även om åsikterna till en början – jämfört med några årtionden senare – nästan uteslutande var positiva kring innehållet i *Läsebok för folkskolan* – uppkom tidigt en tidningsdebatt i folkskollärartidningar om vad som var lämpliga och mindre lämpliga läseboksstycken för undervisningen. I nummer 15 1870 av tidningen *Wäktaren* recenserades *Läseboken*. Recensenten Johan Gerdin – som sedermera blev adjunkt i kristendom och historia vid folkskollärarseminariet i Uppsala – tyckte inte alls om att fabler och sagor fanns med i *Läseboken*. Han var särskilt kritisk mot sagorna "Hjalmar och Ingeborg" samt "Frithiofs saga". Gerdin påtalade att dessa hade "väl mycken smak av kärleksroman". Däremot så tyckte han att det förmodligen inte fanns någon annan svensk läsebok som så väl motsvarade sitt ändamål så bra som just *Läsebok för folkskolan*. Han hade dock ytterligare en sak att anmärka på; den var "alltför litet svenskt i språket".

³¹ Om reformpedagogikens etablering under denna period, se bland annat: Petra Rantatalo, "Reformpedagogik, åskådningsprincipen och skolresemotoden" i *Utbildningshistoria*. 2002 (Uppsala 2004) s. 36–66.

³² *Tidning för folkskolan*, n:o 10 1868.

³³ *Tidning för folkskolan*, n:o 10, 1868.

Alldeles för ofta sökte man efter främmande ord och talesätt och det var, menade Gerdin – ett dåligt drag ”hos svensken” att högakta och efterfölja allt utländskt. Detta fick givetvis inte uppmuntras. Han föreslog vidare att man i en ny upplaga av *Läseboken* bytte ut så många främmande ord som möjligt och i stället ersatte dem till svenska ord.

Gerdins kritik fick per omgående mothugg av Joh. Chr. Anjou i *Tidning för folkskolan*. Anjou menade att anmärkningarna var obefogade, även om det fanns en viss fara för att Gerdins åsikter delades av många i allmogen. Vad gällde ”hvimlet af främmande ord och talesätt”, erkändes att det vore mycket illa om *Läseboken* var behäftad med sådana fel som lyftes fram, men inget exempel hade ju egentligen presenterats för att styrka kritiken. Ironiskt skrev Anjou att det verkade som att Gerdin blandat samman främmande ord och talesätt med utländska namn på personer, länder, inrättningar, naturföreteelser och produkter, vilka i ”vilket språk som helst måste upptagas”. I själva verket fanns det få svenska böcker som var så fria från utländska influenser som just *Läsebok för folkskolan*. Inte ens den gamla kyrkobibeln var mera ”skild från främmande ord och talesätt”.³⁴

Läseboken kom vidare att behandlas i de detaljerade lärarhandledningar som särskilt fokuserade på undervisningsmetoder och arbetssätt. I flera folkskollärartidningar – exempelvis i *Veckoblad för folkundervisningen* – fick *Läsebok för folkskolan* utgöra basen för lektionsutkast i framförallt historia, geografi och naturkunnighet.³⁵ Till kategorin handledningar hör också tidigare omnämnde Chr. L. Anjous pedagogiska förslag – i *Tidning för folkskolan* – om hur man kunde arbeta med Esops fabel, som alltså ingick i *Läseboken*.

Enligt Anjou förväntades läraren utifrån fabeln förklara att det fanns människor som tyvärr sökte skada sin nästa på ett eller annat sätt. De kunde använda vilka medel som helst till detta; till och med våld. Detta var grundbudskapet med fabeln. Därefter skulle läraren förklara svåra ord; exempelvis vad som avsågs med ”att grumla vattnet” och hitta en synonym till ordet ”undskylla”. Lektionens nästa steg innebar att barnen utfrågades närmare om fabelns innehåll. Vilka djur talades det om? Varmed var de sysselsatta? Varför var beskyllningarna orimliga? Vilken beskyllning gav vargen lammet? Hur bevisade lammet sin oskuld? Slutligen skulle fabelns sensmoral diskuteras, dvs att fabeln lärde ut vad barnen inte skulle göra och hur man inte förväntades behandla sina medmänniskor. Om man försökte på något sätt att skada sin nästa, medförde det allvarliga konsekvenser, vilket helst skulle visas med exempel från Bibeln.³⁶

I december 1871, bara några år efter utgivandet 1868, konstaterades i *Tidning för folkskolan* att *Läseboken* ännu inte hade fått den betydande plats, som ”henne med rätta tillkom”. Den viktigaste förklaringen ansågs

³⁴ *Tidning för folkskolan*, n:o 4 1870.

³⁵ För ett sådant exempel, se *Veckoblad för folkundervisningen*, n:o 20, 1877.

³⁶ *Tidning för folkskolan* 1876, s. 102 ff. Taget ur Kaleen, 1979, s. 301.

vara att många lärare ännu inte var fullt förtrogna med hur den kunde användas i olika sammanhang. Det underströks att staten, kyrkan och familjen hade ett stort intresse av att barnen lärde sig läsa ordentligt; enbart ett läskunnigt folk kunde tillgodogöra sig förflutna tiders kultur och sedan gå framåt i vetande. Genom läsövningar i *Läseboken* förväntades barnen lära sig denna ”sköna och viktiga konst”.³⁷

Emellertid var det viktigt att barnen redan i de lägre åldrarna uppmärksammades på att också uppfatta innehållet; därigenom blev läsningen ”ett medel till förståndets bildande och utveckling”. Samtidigt underlättades inläringen i andra ämnen. *Läseboken* var därför inte enbart ett medel till förståndets utveckling, utan också till förvärvande av språklig bildning. I varje läsestycke förekom medvetet uttryck, ordfogningar, satsformer och talesätt som för nybörjaren var främmande och svåra, och lärarens uppgift var då att ge barnen insikt om detta och därmed stärka språkkunskapen.³⁸

Skribenten i *Tidning för folkskolan* underströk vidare att *Läseboken* också skulle bidra till den allmänna bildningen, eftersom det i språket fanns en skatt som återspeglade ett helt folks ”tänkande, kännande och viljande”. Här blev de poetiska inslagen särskilt viktiga, men då krävdes att de var begripliga och tillgängliga; att de var mönstergilla till innehåll och form; att de var populära och andades ”ett kristligt sinnelag”. Vidare måste *Läseboken* innehålla det som för ett barn var värt att veta, det vill säga främst ”meddelanden ur historien, geografien och naturkunnigheten”. Styckena i dessa ämnen måste ”inverka på lärjungens och fatta honom i hela hans väsen”.³⁹

På 1870-talet föreföll man oftast ha haft en positiv inställning till *Läsebokens* innehåll och potential, även om man också tyckte att lärarna ibland saknade metodisk kompetens och därmed inte gav *Läseboken* en tillräckligt central plats i undervisningen. Den tidigare omnämnde Karl Kastman, som också arbetade som folkskoleinspektör i Östergötland, förfäktade att *Läsebok för folkskolan* hade en mycket större potential än vad han hade sett i undervisningen inom sitt inspektionsområde.⁴⁰

I andra sammanhang, t ex i en artikel från 1873 publicerad i *Tidning för folkskolan*, svarade Kastman på kritiken mot *Läseboken* om att den skulle vara för svår för barnen och därmed olämplig för undervisningen, ibland till och med för folkskollärarna.⁴¹ Några år senare, 1876, påtalade en lärare vid Gotlands folkhögskola – Per Bengtsson Regnér – just det problematiska med att så mycket fokus måste läggas vid ordförklaringar. Bengtsson Regnér menade att det medförde att en alltför stor del av lektionen ägnades åt detta. Fokus hamnade på föreläsningar och inte på barnens självverksamhet.⁴² Kastman menade

³⁷ *Tidning för folkskolan*, n:o 23–24 (1871).

³⁸ *Tidning för folkskolan*, n:o 23–24 (1871).

³⁹ *Tidning för folkskolan*, n:o 23–24 (1871).

⁴⁰ Kastman (1872) s. 47.

⁴¹ *Tidning för folkskolan*, n:o 23–24 (1871).

⁴² *Tidning för folkskolan* (1876) s. 102–109, Ur Kaléen(1979) s. 276.

att vissa stycken förvisso kunde vara svåra, såväl för elever som för lärare, men en lyckad innanläsning krävde att lärjungarna förstod innehållet, vilket förutsatte att lärarna förklarade detsamma. En lektion kring ett läseboksstycke medförde därför kravet på lärarens noggranna förberedelse och särskilda "pedagogisk takt".⁴³

I en artikel i *Tidning för folkskolan* från slutet på november 1877 dryftades "Läsebokens bruk och betydelse" och de olika uppfattningar som fanns i folkskolesverige om hur den borde användas i klassrummen. En del menade att den endast skulle vara en sorts hjälpreda vid inlärandet av en mekanisk läsfärdighet. Andra hävdade att *Läseboken* borde utgöra "skolans allt i allom och ersätta snart sagt alla andra böcker". Artikelförfattaren föreslog i stället en medelväg. *Läsebok för folkskolan* kunde inte ses som ett alternativ till läroböcker i folkskolans olika ämnen. Dess främsta användning skulle vara att ge liv och färg åt undervisningen och därmed "sätta kött på de torra benen". *Läsebokens* huvudsakliga ändamål var således att lära barnen att läsa, inhämta regler för form och satslära samt vinnande av förmåga att förstå andras tankar och uttrycka egna.⁴⁴

Läsebokens ideala användning i särskilda ämnen diskuterades vid flera tillfällen i *Tidning för folkskolan*. Särskilt historia lyftes fram som passande, eftersom "historia blott med ord meddelas". Läraren skulle hela tiden med fängslande berättelser ge nödvändiga förklaringar till tids- och samhällsförhållanden samt om sammanhang mellan händelser. Viktigt var dock att *Läseboken* inte blev enbart en lärobok, "att hon bör fatta icke blott hufvudet, utan äfven lärjungens hjerta och så alltid och öfverallt i full och sann mening blifver en läsebok".⁴⁵ Förutsättningarna ansågs goda för att *Läsebok till folkskolan* gjordes till en "grundlag för en mångsidig och fruktbar bildning", men avgörande var att läraren behärskade innehåll och form samt hade den metodiska och didaktiska insikten som krävdes.⁴⁶

Användandet av *Läseboken* i historia- geografi- och naturkunnighetsundervisningen blev ett tema i *Tidning för folkskolan*. Bland annat gav sig den tidigare citerade Johan Gerdin in i debatten och hävdade nödvändigheten av att folkskolebarnen undervisades i dessa ämnen. Gerdin yttrade:

Att hafva en åtminstone öfversigtlig kännedom om den himmelskropp, vi bebo, att känna vårt eget fäderneslands beskaffenhet och naturförhållande jemte grunddragen af dess historia, torde vara en fordran, som med fog bör kunna ställas på hvar och en Svensk medborgare, för så vidt han vill göra anspraak på att utöfva de rättigheter som tillkomma innehafvarne af förenämnde hederstitel.⁴⁷

⁴³ *Tidning för folkskolan* 1873, s. 189–203. Ur Kaléen (1979) s. 275.

⁴⁴ *Tidning för folkskolan* 27/11 (1877). Ur Kaléen (1979) s. 277.

⁴⁵ *Tidning för folkskolan* n:o 23–24 (1871).

⁴⁶ *Tidning för folkskolan* n:o 23–24 (1871).

⁴⁷ *Tidning för folkskolan* n:o, 2 (1873).

Det fanns dock vissa utmaningar för folkskollärarna om de skulle lyckas med detta. Det handlade exempelvis om barnens bristande kunskaper när de började skolan, den ojämna skolgången och föräldrarnas – utifrån fattigdom och annan ovilja mot skolan – benägenhet att i förtid ta barnen från folkskolan. Därför fanns inte tillräckligt med undervisningstid för historia, geografi och naturkunnsighet. Mest fokus lades på kristendoms kunskap, modersmålet och räkning, vilka var de ämnen som ansågs viktigast i folkskolan. Därtill var problemet – ansåg Gerdin – att folkskollärarna fokuserade på fakta och namn. Därmed försumrades inslag som gjorde historiska, geografiska eller naturhistoriska insikter levande. T ex missades att använda de rika källor – tillsammans med lämpligt åskådningsmaterial – som fanns i *Läsebok för folkskolan*.⁴⁸

Mer specifikt gällande geografiämnet, efterlystes att folkskolebarnen skulle få en bred kunskap om "vårt fädernesland" och därefter om "vårt brorsland Norge, hvaremot kunskapen om andra länder svårligen kunna bli annat än mera knapphändig". Beträffande en bättre bildning rörande Sverige, menade Gerdin att särskilt *Läsebokens* andra avdelning utgjorde ett ypperligt underlag. För att kunna använda den på detta sätt krävdes dock skicklighet hos läraren att använda kartan över Sverige och att folkskolebarnen kunde peka ut de viktigaste platserna, såväl i landet som helhet som i de olika landskapen.⁴⁹

Nyckelmetoden var alltså åskådningsundervisningen, som nu allt oftare betonades som den bästa undervisningsmetoden. Gerdin tänkte sig att undervisningen skulle ordnas så att man inledde med en genomgång av vad som kännetecknade ett landskap utifrån dess allmänna kännetecken, såsom gränser och dess viktigare berg, floder och sjöar. Därefter förespråkades en noggrann läsning av det stycke i *Läseboken* som tog upp landskapet i fråga. I slutet av lektionen förväntades läraren repetera det genomgångna och att barnen muntligt redogjorde för det viktigaste innehållet i läseboksstycket. Avgörande för denna metod var att läraren tog fasta på alla de texter i *Läseboken* som gjorde undervisningen mera levande. En lyckad geografiundervisning medförde följaktligen en "kännetecken af vårt land, som kan bidra till att göra detsamma älskadt af dess barn".⁵⁰

Vidare hade Gerdin åsikter om hur historieundervisningen skulle kopplas till *Läseboken*. Genom ett ändamålsenligt användande av densamma, skulle barnen få bekantskap med Sveriges stora konungar och "framstående män" i läsa skildringar från olika tider av Sveriges historia och därmed lära sig om skilda tidsepoker. I de lägre klasserna skulle historieundervisningen främst ske i samband med innanläsning i *Läsebokens* tredje avdelning. Här var det lärarens uppgift att genom "korta muntliga meddelanden" knyta samman de olika berättelserna med varandra. Det första året fokuserade man således på de hedniska och katolska tidevarven. Nästa år borde den lutherska tiden komma i

⁴⁸ *Tidning för folkskolan*, n:o 2 och n:o 3 1873.

⁴⁹ *Tidning för folkskolan*, n:o 2 och n:o 3 1873.

⁵⁰ *Tidning för folkskolan*, n:o 2 och n:o 3 1873.

fokus. Barnen skulle lära sig mer om Torgny Lagman, Ansgarius, Erik den helige, Birger Jarl, Engelbrekt, Gustav Vasa, Gustav II Adolf, Axel Oxenstjerna, Carl X Gustaf, Carl XII, Magnus Stenbock med flera, ”och lära älska och vörda minnet af våra häfders mest oförgätliga personligheter”.⁵¹

Stycken som passade bäst för de högre folkskoleklasserna var sådana som handlade om den fornnordiska gudasagan, skildringar av slagen vid Breitenfeld, Lund och Svensksund, levnadsteckningen av Stjernhjelms, Polhems och Alströmers samt redogörelsen av grundlagarna. Återigen lyftes åskådligheten fram som särskilt betydelsefull. Vid sådana skildringar som angav händelseförloppet, måste läraren först på ett livligt och åskådligt sätt berätta om förloppet. Därefter skulle han utfråga barnen och avslutningsvis låta dem dels läsa stycket, dels sammanfatta dess innehåll. Vid sådana tillfällen måste alltid kartan vara tillgänglig för att visa upp aktuella länder och orter. I den undervisning som rörde centrala karaktärer skulle läraren meddela det viktigaste rörande personens liv, verksamhet och betydelse för Sverige. Därefter förväntades barnen börja läsningen av stycket, följt av – i sedvanlig ordning – utfrågning och förnyad läsning. Med detta arbetsätt kunde man ”värna ungdomssinnet och i detsamma upptända elden af en sann fosterlandskärlek”. Om det till dessa stycken dessutom fanns goda melodier, skulle fosterlandskänslan stärkas ännu mer, menade Gerdin.⁵²

Vidare yttrade Gerdin att även om det mest centrala för undervisningen i historia var att meddela huvuddragen i Sveriges historia, fanns det åtskilligt i den allmänna historien som förtjänade att behandlas. Till exempel borde kristendomens hastiga utbredande inom det romerska riket, upptäckten av Amerika, Reformationen, 30-åriga kriget, Nordamerika och franska revolutionerna tas upp. Viktiga karaktärer som förtjänade särskild plats var Karl den store, Martin Luther, Richard Cromwell, Fredrik den store och Napoleon den förste. Här lämnade, enligt Gerdin, särskilt *Läsebokens* femte avdelning ett bra undervisningsunderlag.⁵³

Vad gällde naturkunnighetsundervisningen menade Gerdin att det också fanns mycket att hämta ur *Läsebok för folkskolan*. Fokus borde ligga på att ge barnen kunskaper om de vanligast förekommande djuren och växterna, människokroppen, de vanligaste naturföreteelserna samt de enklaste naturkrafterna samt deras användning inom ”industrien”. Om det fanns tillräckligt med åskådningsmateriel behövdes inga läroböcker. Vad gäller folkskolans lägre klasser menade dock Gerdin att man med fördel kunde utgå från lämpliga stycken i *Läseboken* som behandlade ”fäderneslandets” förnämsta djurarter, de mest allmänna av de främmande arterna samt de vanligaste träd- och hushållsväxterna.⁵⁴

⁵¹ *Tidning för folkskolan*, n:o 2 och n:o 3 1810.

⁵² *Tidning för folkskolan*, n:o 3 1873.

⁵³ *Tidning för folkskolan*, n:o 4 1873.

⁵⁴ *Tidning för folkskolan*, n:o 4, 1873.

Därefter poängterades vikten av att barnen fick kännedom om de olika djurens vistelseort, utseende och levnadsvanor, om gemensamma kännetecken som karakteriserade en till en viss klass hörande djur. När läraren sedan tog upp ett stycke som handlade om ett djur, måste läraren påminna barnen om de kännetecken som skiljde de större djurklasserna från varandra, för att därigenom få barnen att avgöra till vilken klass det aktuella djuret hörde. Här var det viktigt att ytterligare åskådliggöra med hjälp av planscher och andra visuella hjälpmedel. I slutet av lektionen skulle barnen återigen sammanfatta det som hade sagts. På liknande sätt genomgicks stycken som handlade om växtriket. Här betonades även vikten av att barnen fick gå ut i skogen och på ängen för att få en åskådliggörande undervisning.⁵⁵

Gerdin påtalade att undervisningen om människokroppen inte skulle vara det viktigaste i folkskolans naturundervisning. Det gällde framförallt för de lägre årskurserna, eftersom en högre grad av förmåga till abstraktion och reflexion fordrades för att förstå människokroppen jämfört med djuren. Därtill fanns religiösa motiv bakom denna avgränsning. Han menade: "Ej heller behöfver det förminka tillfällena för läraren att tala om Guds allmakt, vishet och godhet, om undervisningen om människokroppen och dess vård förflyttas till skolans öfre afdelning."⁵⁶

I den övre folkskoleavdelningen kunde man, enligt Gerdin, ta upp människokroppen tillsammans med de viktigaste naturföreteelserna och "naturkrafternas användande i industrins tjänst". Särskilt passande var Läseboksstycket ur den sjätte avdelningen. I övrigt skulle man gå tillväga på samma sätt som då man behandlade djur och växter. Läraren gjorde först en kort sammanställning av huvudpunkterna i det som utgjorde ämnet för lektionen, varefter han åskådliggjorde detta med hjälp av såväl svarta tavlan som olika former av åskådningsmateriel. Efter att barnen på detta sätt satts in i ämnet, skulle de i sedvanlig ordning läsa stycket innan de utfrågades och slutligen tog del av lärarens sammanfattande förklaringar.⁵⁷

Läseboken i praktiken

Beträffande utbildningen av folkskollärare finns det gott om exempel på hur *Läsebok för folkskolan* sågs som ett viktigt redskap i seminarieundervisningen. Med utgångspunkt i bland annat nedtecknade lärarminnen, kan man dra slutsatsen att *Läseboken* till och med var central för seminariernas undervisning. Från en f d

⁵⁵ *Tidning för folkskolan*, n:o 4 1873.

⁵⁶ *Tidning för folkskolan*, n:o 4 1873.

⁵⁷ *Tidning för folkskolan*, n:o 4 1873.

seminarieelevs minnesteckningar framhålls *Läsebok för folkskolan* som en "kunskapsrik skolmästare som skulle ge besked om allt möjligt, eller, som en folkskollärarseminarierektor en gång uttryckte det: en "världslig kodex".⁵⁸

Vid ett folkskoleseminarierektorsmöte i Stockholm 1870 betonades att *Läseboken* inte enbart angick modersmålsundervisningen och dess inslag av läsning, rättskrivning, ordformer och satsbyggnad; den måste också beträffande "fosterlandets litteratur anses som medelpunkten för den undervisning, som åsyftar utveckling i den allmänt medborgerliga bildningen". Dessa perspektiv skulle också styra hur den användes vid folkskollärarseminarierna.⁵⁹ Vid folkskollärarseminariet i Uppsala i början på 1880-talet var, enligt den f d seminarieeleven Arvid Lundberg, "Folkskolans läsebok ett slags bibel, som skulle rådfrågas både i tid och otid". *Läseboken* rådfrågades när det uppstod minsta tvekan om ett ords stavning. Samme Lundberg skriver:

Läseboken var vår litteratur. Den satte kött på den skelettartade framställningen i läroböckerna i geografi och historia. Med den boken framför oss skulle vi visa våra framsteg i välläsning och satslösning. En hel del poetiska stycken skulle vi ur den lära utantill. Prosastycken skulle dissekeras genom innehållsbehandling.⁶⁰

Den f d folkskolläraren Axel Högberg, som i slutet på 1880-talet också läste vid folkskollärarseminariet i Uppsala, berättar om en mycket omtyckt lärare: "den gamle hedersmannen adjunkt Carlsson". Han lade ned ett enormt arbete på att i varje ny upplaga av *Folkskolans läsebok* skriva in tusentals gamla och dagligen ökade anteckningar, som skulle komma seminaristerna till godo. *Läseboken* var "normen" och det fanns endast en bok som var av ännu högre värde vid folkskollärarseminariet i Uppsala: Bibeln. När Carlsson till en morgonandakt tog fel bok med sig under armen, det vill säga "normen" i stället för Bibeln, så blev det – enligt Högberg – "en forcerad marsch tillbaka till lärarrummet efter den allra heligaste boken".⁶¹

Gustav Kaleen, som har undersökt fackundervisningen vid Sveriges folkskollärarseminarier under tidsperioden 1865–1914, menar att *Läsebok för folkskolan* var helt central som läromedel. Den fick i många fall tjäna som en lärobok i historia, statskunskap, geografi och naturkunnighet. Därifrån hämtades lektionsuppgifter och inte sällan fick folkskollärarstudenterna – vid sina

⁵⁸ Mauritz Malmström, *Ur Lunds och Visby folkskoleseminariers historia: elevminnen, avtryck och undersökningar* (Lund 1930) s. 106.

⁵⁹ "Ur ett protokoll från ett seminarierektorsmöte i Stockholm 1870", i Gustaf Kaleen, *Fackundervisningen vid våra folkskoleseminarier 1865–1914* (Stockholm 1979) s. 274.

⁶⁰ "Uppsala 1884–1888 – av läraren Arvid Lundberg, Skokloster (1933)", i Bror Rudolf Hall och Arv. Liander (red.), *Seminarieminnen* (Lund 1936).

⁶¹ Bror Rudolf Hall och Arvid Liander (red.), *Seminarieminnen* (Lund 1936) s. 248.

inträdesprov – arbeta med texter ur *Läsebok för folkskolan*.⁶² En folkskollärare, J L Bergkvist, berättar om ett sådant prov när han i slutet på augusti 1870 skulle antas till folkskollärarseminariet i Lund. Vad gällde förhöret i innanläsning och språkkännedom, delades de potentiella seminaristerna upp i grupper om fem eller sex. Deras uppgift blev att slå upp *Läsebokens* stycke om ”Stenkolen”, läsa de två första styckena högt och därefter sammanfatta innehållet med egna ord.⁶³

Ett ytterligare exempel på den vikt som tillskrevs *Läseboken* märks i berättelsen om en 41-årig folkskollärare i uppländska Bälinge och Skuttunge på 1870-talet, som ansökte om dispens för att ta folkskollärarexamen utan att ha gått på folkskollärarseminariet. Han fick då göra ett prov i Uppsala som handlade om att skriva en uppsats utifrån en text i *Läsebok för folkskolan* – ”Såningsmannen”.⁶⁴

I samklang med *Läsebokens* viktiga roll i undervisningen vid folkskollärarseminarierna, blev den central i folkskolans klassrum runt om i Sverige. Folkskoleinspektörsberättelser från hela landet vittnar om att *Läsebok för folkskolan* användes direkt från det sena 1860- och det tidiga 1870-talet. Den kom att ingå i grundutbudet av läromedel, tillsammans med Nya Testamentet, katekesen, någon eller några läroböcker i biblisk historia samt möjligtvis också Berlins läsebok i naturkunnighet.⁶⁵ På många håll var också förväntningarna bland de unga eleverna stora på vad *Läseboken* kunde erbjuda. F d lärarinnan Fru Lina Gren-Nilsson i Malmö minns från sin skoltid:

Den dagen Folkskolans läsebok för första gången lades fram på bänkarna och vi fingo lyfta på dess pärm, glömmet jag aldrig. Mäster höll först ett litet tal om denna skatt, som kommit till oss. Därefter fingo vi springa ut till brunnen och tvätta oss riktigt rena om fingrarna, och så började läsningen. Vad den boken innehöll underbara ting! Vid slutet av timmen kommo vi att läsa berättelsen om den lilla tama sälen. Berättelsen var så sorglig; barnasinnena rördes; vi gräto och snyftade alla så tyst vi kunde vid dess slut. Mäster var ledsen, att han kommit att välja den, men han kände ju inte till boken förut.⁶⁶

⁶² Kaleen 1979, s. 15. Om hur de historiska styckena i *Läseboken* användes på småskollärarinneseminarier i Säbrå i ämnena svensk historia och geografi, se Bror Rudolf Hall (red.) *Seminarierna* (Lund 1934) s. 190–191.

⁶³ ”Seminarieminnen 1870–1873 – av J L Bergkvist”, i Mauritz Malmström (red.), *Ur Lunds och Visby folkskoleseminariers historia: elevminnen, avtryck och undersökningar* (Lund 1930) s. 30.

⁶⁴ ”Bälinge och Skuttunge – Av f d läraren Erik Eriksson, Karlberg, Isgrena”, i B. Rud Hall, (red.), *Hågkomster från folkskola och folkundervisning. [1], Skildringar av f.d. elever och lärare* (Stockholm 1932) s. 7.

⁶⁵ För en utmärkt beskrivning av hur folkskoleinspektörer såg på *Läsebokens* och andra läromedels användning under 1870-talet, se Emma Hellströms b-uppsats: *En god lärobok ersätter läraren, eller? En studie av folkskoleinspektörers syn på läromedelsanvändningen i folkskolan under slutet av 1800-talet*. Högskolan Dalarna (Falun 2017). Hellström, som har fokuserat på Uppsala Stift och Linköpings stift, betonar hur inspektörerna inledningsvis under 1870-talet övervägande var positivt inställda till *Läsebokens* användning i folkskolan.

⁶⁶ Johan Matthias Ambrosius (red.), *Skånska folkskolor: minnen, urkunder och undersökningar* (Lund 1930) s. 58.

På andra håll – exemplifierat av Gustaf Zetterlind från Härnösand – framgår hur ”den gamla hederliga och av staten auktoriserade läseboken” tidigt på 1870-talet för många folkskolebarn blev något av en ”nöjesläsning”, om någon av dem på något sätt lyckades komma över ett eget exemplar.⁶⁷

Johan Ambrosius, som var inspektör vid skånska folkskolor på 1870-talet, menade att *Läseboken* visserligen var något ”torv och kärv”, men den hade ändå ett ”sunt” och ”sakligt” innehåll. Han ansåg vidare att den inte utgjorde någon omfångsrik profanlitteratur, ”men en god lärare kunde begagna *Läseboken* till barnens förståndsodling och även till deras nöje, fastän framställningssättet var något abstrakt”.⁶⁸ Inspektören i Uppsala stift, Oscar Roos, skrev att ”denna innehållsrika bok, som tvifvelsutan för det uppväxande släktet kommer att blifva en verklig källa för inhämtande af bildning”.⁶⁹

Även om statens ambitioner med *Läseboken* i hög grad handlade om att inpränta en nationell medvetenhet hos de unga eleverna, avslöjar folkskoleinspektörernas rapporter från 1870-talet att boken kanske inte främst brukades för detta ändamål, åtminstone inte under 1870-talet. Oftast förekom den i samband med ett annat av dess huvudsyften: läsundervisning i modersmålet. Här var meningarna delade om hur väl lämpad *Läseboken* var för barnens läsutveckling. En folkskoleinspektör i Uppland hävdade att – vilket han var långt ifrån ensam om – många av läsestyckena var alldeles för svåra. Barnen förstod helt enkelt inte vad de läste, vilket gjorde att läsinläringen blev torftig och innehållslös. Han efterfrågade, vilket senare också utkom, fler detaljerade handledningar som vägledde läraren i hur själva läsinläringen kunde kombineras med realiakunskaper.⁷⁰ Liknande uppfattningar kom från ytterligare en inspektör i Linköpings stift, W. Lundberg, som förfäktade att *Läseboken* till största del innehöll ett språk som eleverna inte kunde förstå utan detaljerade ordförklaringar. Det naturliga vore i stället att utgå ifrån barnets kunskaper och bygga vidare på dessa, menade Lundberg.⁷¹

I andra delar av Sverige verkade man inte vara lika missnöjd. Från Sunnerbo, Ostbo och Vestbo kontrakt (inom Växjö stift) meddelades exempelvis att de mer försigkomna barnen ofta – med hjälp av *Läseboken* – fick en tämligen god innanläsningsförmåga med aktgivande av skiljetecken och rätt ordbetoning. I Medelpad föreföll dessutom de flesta av de inspekterade lärarna behärska för-

⁶⁷ Bror Rudolf Hall (red.) *Hågkomster från folkskola och folkundervisning*. [1], *Skildringar av f.d. elever och lärare* (Stockholm 1932) s. 75.

⁶⁸ Ambrosius (1930) s. 7.

⁶⁹ Roos (1872) s. 93.

⁷⁰ *Berättelser om folkskolorna i riket 1872–1876*, berättelser från Uppland, Hälsingland och Södertörn. Vad gäller handledningar i användandet av *Läseboken*, se bl.a. *Tidning för folkskolan*, n:o 7–8 1868; n:o 23–24 1871; A. V. Gunterberg, *Hjälpreda vid begagnandet av Läsebok för folkskolan, nionde omarbetade upplagan, jämte ordförteckningar, första delen* (Lund 1892); P. B. Regnér, *Förklaringar och anmärkningar till Läsebok för folkskolan, första och andra avdelningarna* (Stockholm 1893).

⁷¹ Lundberg (1872) s. 28.

klarandet av ordens betydelse och det övergripande innehållet i läsebokstexterna. Folkskoleinspektören i Medelpad uttalade apropå den kritik som riktades mot *Läsebokens* svåra innehåll av andra inspektörer:

Såsom jag vid anställda förhör sjelf förnummit och derföre icke instämma uti en inspektör från föregående period yttrande, att språket i läseboken skulle vara för svårt för skolans lärjungar; tvärtom har jag haft glädjen höra många lärare uttala sin välsignelse öfver den samma.⁷²

Samme inspektör förklarade också mer ingående hur *Läseboken* kunde användas konkret i läs- och skrivundervisningen. Läraren borde inleda lektionen med att läsa upp ett passande stycke där särskilt svåra ord och begrepp förklarades närmare. Därefter fick lärjungarna – en i sänder – högt läsa kortare delar av samma stycke. Nästa steg innebar att läraren – för att kontrollera barnens läsförståelse – ställde relevanta frågor kring styckets innehåll. Slutligen övades stavning utantill av särskilt problematiska ord. Här förekom också redogörelser för satser eller satsdelar och i bästa fall ledde läraren en diskussion om till vilka ordklasser de dryftade orden hörde. Så snart elevernas handstil var någorlunda ”hjälpig” skulle de öva rättskrivning med hjälp av *Läseboken*, d.v.s. genom att först med öppen bok skriva av ett lämpligt stycke. Nästa steg blev att skriva efter lärarens uppläsning. Den avslutande rättskrivningsundervisningen handlade om att skriva ned ett läseboksstycke ur minnet.⁷³

Som nämns ovan framhölls det i debatten rörande *Läsebokens* användning att den kunde användas i fler ämnen än i modersmålsundervisningen. Att så också skedde bekräftas i såväl folkskoleinspektörsberättelser som bevarade minnesskrifter. I uppgifter från Uppsala stift beskrivs exempelvis *Läsebok för folkskolan* som oundgänglig för att göra historieundervisningen mer levande och konkret.⁷⁴ En elev från Västra Torsås i början på 1870-talet – C J Krusell – berättar målande om hur detta kunde ta sig uttryck i högläsningen:

⁷² *Berättelser om folkskolorna i riket 1872–1876* (Stockholm 1877) s. 47. Om liknande erfarenheter som i Medelpad, d.v.s. om att läsförmågan avsevärt förbättrats med *Läseboken*, berättade även folkskoleinspektörer i Lunds stift. *Berättelser om folkskolorna i riket 1872–1876* (1877) s. 71.

⁷³ *Berättelser om folkskolorna i riket 1872–1876* (Stockholm 1877), *Berättelser från Ångermanlands nordvestra och vestra Kontrakt utom Boteå pastorat samt Arnäs, Gideå och Grundsunda pastorat af Ångermanlands nordöstra kontrakt*, s. 47. Om hur *Läseboken* användes i för läsfärdighetsträning, se även f d folkskolläraren August Nordströms redogörelse från folkskoleverksamheten i Nederluleå i slutet på 1870-talet i Hall (1932) s. 168–169.

⁷⁴ Se t ex Karlsson (1872) s. 14, 42.

Sedan först några såväl flickor som gossar läst en bit och dess innehåll var klart, fingo alla på en gång högt draga igenom stycket. Om det stundom blef för starkt, när ett halft hundratal friska barnhalsar klämde till, fingo de något sätta ned tonen, men sättet var bra i den öfverbefolkade skolan, ty alla drogos med. Då flera fönster oftast voro öppna – far brukade säga, att han var älskare af frisk luft – borde man rundt i byn kunnat höra, hvad kören föredrog: ”Blödande, stympadt, uttmattadt låg Sverige vid Karl XII:s död...”.⁷⁵

Som nämnts utgjorde ju historiska läsestycken en central del i *Läsebokens* innehåll, och sådana användes ofta i folkskolans undervisning. Det är också i dessa sammanhang som det nationalistiska perspektivet blir särskilt tydligt. Från undervisningen i Kinnevalds, Allbo och Konga kontrakt (Växjö stift) berättar en inspektör att de historiska styckena i *Läseboken* medförde att barnen – om läraren förstod sig på att göra läseboksläsningen ”instruktiv och intressant” – kunde förvärva sig ”inte så litet historiskt vetande”. Samme inspektör hoppades att denna kunskap om ”vårt folks historia” skulle vara tillräcklig för att hos de unga eleverna ”ingjuta kärlek till fosterlandet”.⁷⁶

I flera inspektörsberättelser betonades också hur *Läseboken* bidrog till att ge såväl historie- som geografiundervisningen ett mer konkret och levande innehåll, helt enligt de önskemål som Anjou och Kastman tidigare hade pläderat för.⁷⁷ På vissa håll underströks till och med att *Läsebok för folkskolan* var en absolut nödvändig förutsättning för att göra undervisningen konkret och åskådlig. Villkoret var givetvis att läraren behärskade undervisningsinnehåll och metoder, vilket inte alltid var fallet.⁷⁸

Förutom folkskoleinspektörsberättelser, skol- och seminarieskildringar, finns det andra källor som avslöjar hur man i lokalsamhället såg på *Läseboken* och dess innehåll. På en del håll spreds också överblivna exemplar av *Folkskolans läsebok* bland övrig allmoge. Så skedde exempelvis på 1870-talet i Lit, Torp, Nordingrå och Hudiksvall.⁷⁹ Onekligen blev den en källa till humanistisk bildning – ”menige mans humaniora” – i miljöer också utanför folkskolan, men den kunde också ge upphov till frustration och indignation när nya bildningsideal började konkurrera med gamla synsätt. Ifrån tidigare omnämnda Åsheda berättar exempelvis en folkskollärare att införandet av *Läsebok för folkskolan* i början på 1870-talet innebar att regionens folkskolor fick en ny skepnad, med betydligt mer av åskådlighet i undervisningen. Detta mottogs dock inte positivt på alla håll. En del, inte minst många föräldrar, tyckte att barnen inte fick läsa tillräckligt och att lärarna bara pratade för dem. Det framfördes också rejäl skepsis mot en del av innehållet i *Läseboken*, särskilt mot sådant som inte ansågs

⁷⁵ Hall (1932) s. 59.

⁷⁶ *Berättelser om folkskolorna i riket 1872–1876* (Stockholm 1877) s. 22.

⁷⁷ Hellström (2017) s. 20. Se vidare i folkskoleinspektören S. Karlssons berättelser från Västerås stift (1872) s. 85–93.

⁷⁸ Hellström (2017) s. 21.

⁷⁹ Bror Rudolf Hall (red.), *Hågkomster från folkskola och folkundervisning*. [2] (N.F.), *Skildringar av f.d. elever och lärare* (Stockholm 1933) s. 155.

förenligt med den evangeliskt-lutherska tron. Den senare invändningen märks tydligt i följande berättelse av folkskolläraren J P Malmberg:

Mina föräldrars granne, bonden Jon i Tängamåla, var i hög grad ortodox. Han studerade flitigt Norborg, Luther, Scriwer m.fl. religiösa författare. En dag lånade han hem läseboken att studera den. Det första intrycket han träffade på var "Den fornnordiska gudeläran". Han hade icke läst många rader, förrän han häftigt upprörd skyndade med boken i hand den en half mil långa vägen till kyrkoherdebostället, gick in till presten, slog boken i bordet och frågade, om man nu ville införa hedendom i skolorna, efter som man skaffade sådana böcker. Presten sökte väl att upplysa honom om meningen med det omtvistade stycket, men bonden vidblef sin öfvertygelse att boken borde bort. Och denna mening delades nog af flera.⁸⁰

Avslutande diskussion

Läsebok för folkskolan förväntades framförallt revolutionera folkskoleundervisningen såtillvida att den skulle bli mindre mekanisk, roligare och mer variationsrik. Därtill skulle barnen – med det allmänbildande och kristna etiska budskapet – på ett åskådligt och fantasieggande sätt lära sig läsa och skriva. Förhoppningarna – i Svedboms anda – var att läsandet mer skulle fokusera på innehåll och litteratur än på form och grammatik. Med hjälp av uttalat fosterländska texter skulle folkskolebarnen samtidigt bli nationalistiskt medvetna och fosterländskt stolta. Kort sagt så styrde uttalade reformpedagogiska utgångspunkter – översköljda med en kristligt influerad nationalism och värdegrund – innehållet och upplägget i *Läseboken*.

De ämnesområden där *Läseboken* främst lyftes fram som lämplig – förutom vad gäller den allmänna kristendomsinfluerade värdegrundsundervisningen – var historia, geografi och naturkunnighet. Här ansågs förutsättningarna utmärkta för att texterna konstruktivt skulle komplettera såväl andra läroböcker som lärarnas undervisning.

Förväntningarna på vad *Läsebok för Folkskolan* kunde åstadkomma var enorma, inte minst från statsmakten och *Läsebokens* upphovsmän. En satsning av detta slag på ett läromedel som gick ut till nästintill alla Sveriges folkskolebarn hade aldrig tidigare genomförts. Det fördelades också imponerande resurser och insatser i form av tidningsartiklar, lärarhandledningar och utbildningar på folkskollärarseminarier för att lära ut hur *Läseboken* på bästa sätt skulle användas. Implementeringen kunde inte gå fel, men i själva verket var det mycket som gick snett och som inte alls blev som det var tänkt.

Läseboken kom framförallt att användas i modersmålsundervisningen, och då främst till läsinläringen. Det visade sig dock snabbt att texterna ofta var mycket svåra och långt ifrån enkla att pedagogiskt begripliggöra för barn som

⁸⁰ Andersson (1922) s. 93–108.

var mellan nio och tolv år. I många fall var det i själva verket omöjligt, t ex då dikter eller texter (för bildade vuxna människor) av Erik Gustaf Geijer, Esaias Tegnér eller Bjørnstjerne Bjørnson skulle läsas och förklaras närmare. Det var uppenbart att undervisningserfarenheten – vad gäller folkskolebarn – var rejält underrepresenterad bland de i övrigt mycket högt meriterade skolmän som pedagogiskt redigerade *Läsebok för folkskolan*. Det som dock är mest förvånande – under det första årtiondet efter *Läsebokens* tillkomst – är hur lite offentlig kritik som ändå framfördes mot dess innehåll och användning. Det beror antagligen på att det till en början främst var dess förespråkare och upphovsmän som dominerade debatten om *Läsebok för folkskolan*. Det dröjde innan mer kritiskt inställda folkskollärare och skoldebattörer nådde ut i offentligheten, men de började höras alltmer i slutet på 1870- och början på 1880-talet. Det paradoxala är att kritiken i första hand kom ifrån just reformpedagogiskt håll, som ju var en av utgångspunkterna för *Läsebok för folkskolans* ”revolutionerande” innehåll och upplägg. Den reformpedagogik som förespråkades av *Läsebokens* belackare förefaller dock ha varit en helt annan än den – i detta kapitel citerade – Kastman och Anjou med flera förespråkade.

Skoldebattören Anna Sandström, som blev den kanske främsta representanten för 1880- och 1890-talets reformpedagogik, var en av dem som allra fränast och mest idogt kritiserade *Läseboken*. 1886 skrev hon exempelvis:

Det finns inom den pedagogiska världen en medborgare, som alla känna och alla tala illa om, som ingen försvarar, som öfverallt är både sedd och använd. Det är Folkskolans läsebok, den bok, som skulle vara inbegreppet af fosterländsk elementär kunskap.⁸¹

Läsebokens smekmånad var vid tiden för Sandströms inlägg för länge sedan över och rösterna som förfäktade att den antingen helt borde förändras eller ersättas av andra – mer för barnasinnets anpassade – läse- och läroböcker blev allt fler och allt starkare. Detta är emellertid ett skeende som främst kännetecknar 1880- och 1890-talen, och som därmed inte hör till detta kapitels innehåll.

⁸¹ Anna Sandström, ”Folkskolans läsebok och modersmålet som hufvudämne”, i Anna Sandström och Lars Hökerberg (red.). *Verdandi* (Stockholm 1886) s. 26.

Rökningens revolution

– från förbud till rökruta

Germund Larsson

Ordet revolution innefattar inte sällan konnotationer till våld, uppror och samhällsomstörtning, där en underprivilegerad klass slåss för sina sociala och ekonomiska rättigheter mot en styrande minoritet. I en sådan kontext blir revolution något som visar på ett samhälles polaritet och kan sägas "[...] involvera den djupaste rädslan och de högsta förhoppningarna".¹ Revolter och uppror beskriver ofta snabba förlopp som inte sällan får stora konsekvenser för ett samhälle och dess befolkning. Men alla revolutioner, revolter och uppror kan inte ses genom en sådan klar och dualistisk uppdelning.

Utgångspunkten för den här studien är att revolutioner – genomgripande förändringar orsakade av motstånd och kamp mot en dominerande maktstruktur – även sker i någorlunda tysthet inom samhället och dess institutioner. Med tysthet menar jag att maktens auktoritet utmanas och undergrävs genom att maktens disciplinära regelsystem ignoreras. En av de institutioner där det tysta motståndet kan studeras är skolan. Den makt som utövas inom skolorna är speciell utifrån skolans roll i en elevs liv. Tiden som en elev går i skolan är temporär och skolans disciplinära system äger bara legitimitet över de elever som är inskrivna vid skolan. Viktiga förutsättningar för elevernas motståndsvilja är å ena sidan att skolans makt är övergående, å andra sidan att det är skolan som ger eleverna betyg som är avgörande för framtiden.

I texten studeras det tysta motståndet som läroverkselever praktiserade mot läroverkens auktoritet under första hälften av 1900-talet. Läroverkens ställning i det svenska utbildningssystemet och samhället i sin helhet var speciell vid denna tid. Genom parallellskolesystemets uppdelning av folkskola och läroverk intog läroverken en särställning. Läroverket fungerade som en institution för social reproduktion av samhällets övre skikt vid denna tid. Institutionen var riktad till den kommande samhällselitens barn – som till stor del redan tillhörde de be-
suttna och privilegierade klasserna. De som gick ut från läroverken med en real- eller studentexamen hade rätt till en rad olika statliga högstatusyrken och högre

¹ Dale Yolder, "Definitions of revolution", *American journal of sociology* 32:3 (1926) s. 433–441.

studier. Men att studera vid ett läroverk innebar inte bara rättigheter då lärjungen, som eleven kallades, också var tvungen att foga sig under institutionens hierarki och dess auktoriteter. Detta medförde att lärjungarna under hela sin studietid var ställda under läroverkens omfattande kontrollapparat som även sträckte sig utanför läroverkens väggar och över dygnets alla timmar.

I detta kapitel utgör läroverkselevernas rökpraktiker och deras organisering i frågan ett exempel på motstånd som tillslut revolutionerade läroverkens reglering av rökningen. Rökningen och i synnerhet cigarettrökningen kom att öka dramatiskt under 1900-talet, och för många ungdomar blev cigaretterna en symbol för revolt och ett uttryck för individualitet. Och även om rökningens roll inte ska överdrivas, då den knappast var något hot mot samhällets fundament, visar ungdomens rökvanor på ett motstånd och avståndstagande mot en auktoritär vuxenvärld. Utifrån den aspekten kom rökningen att spela en central roll för lärjungarna vid läroverken och deras kamp för ökad makt och självbestämmande. Rökningen säger även något om de spänningar som fanns inom samhället, inte bara mellan ungdoms- och vuxenvärlden utan även på spänningar mellan olika klassade ungdomsgrupper och ungdomskulturer.

Utifrån tesen att rökningen kan ses som ett uttryck för motstånd syftar detta kapitel till att analysera rökningförbudet vid de svenska läroverken under 1900-talet och visa på hur en privilegierad elevgrupp inom en högt aktad institution i samhället kämpade för få samma rättigheter som de ungdomar som stod utanför institutionens disciplinära apparat. Studien behandlar hur rökningen reglerades vid läroverken och hur man såg på den rökande lärjungen och hur detta förändrades över tid. Studien belyser vidare på vilka olika sätt som eleverna gjorde motstånd mot rökningförbuden, och vilka motåtgärder som togs till från den styrande makten. Utgångspunkten för denna syn på motstånd och makt kan teoretiskt sättas samman med den relationella teorin om makt som Michel Foucault driver, det vill säga "att där makt finns, finns motstånd [...]"; och att maktens tekniker på många sätt blir synlig just genom en analys av motståndets utformning och förändring.² Rökningförbudet som maktuttryck kom att mötas av motstånd från lärjungarna som trotsade förbudet i både lönnedom och i organiserade aktioner, och därigenom gjorde motstånd genom att både uppföra sig subversivt och agera genom de institutioner de hade att tillgå.

Studien bygger på arkivkällor, tidningsdebatter om rökning samt offentliga tryck. Arkivkällorna består främst av material som är knutna till disciplinärenden och kapitlet grundar sig i huvudsak på information som är hämtad från det Högre allmänna läroverket i Uppsala. Tidningsdebatten är hämtad från Läroverkslärarnas riksförbunds organ *Tidningen för Sveriges Läroverk*. Dessutom har material från Sveriges folkskolelärares förening (SAF) använts. De offentliga dokument som har använts är statens offentliga utredningar och *Aktuellt från Skolöverstyrelsen*, som var de offentliga tryck som gavs ut av Skolöverstyrelsen.

² Michel Foucault, *Sexualitetens historia. Viljan att veta* b.1. (2002 [1976]) s. 105–106.

SKOLAN

och tobaksrökningen.



Bild 1. Illustration till Einar Wetterwik, "Skolan och tobaksrökningen." *Tidningen för Sveriges Läroverk* nr: 5 (1940).

Makt, cigaretter och läroverk

Det kan verka långsökt att något så vardagligt som cigaretter och rökning skulle kunna berätta något om revolt eller motstånd. Rökning kanske främst anses vara ett njutningsmedel som används i samband med pauser i arbete eller vardag. Och som solitär aktivitet kan man nog knappast heller se rökning som ett uttryck för revolt eller motstånd utan mer en företeelse som mer indikerar passivitet än revolt. Men genom att rökningen under 1900-talet tog allt större plats och blev ett allt vanligare inslag i vardagslivet började man införa vissa regler för rökningen. Inom läroverken innebar denna reglering olika former av rökförbud, vilket gjorde att rökningen kom att sättas in under läroverkets disciplinära paraply och blev därigenom föremål för läroverkens maktutövande.

Förutsättningen för rökning som disciplinärt trätoämne fick en ny skepnad under slutet av 1800-talet genom att pip- och cigarrökningen fick konkurrens av cigaretten. I Sverige var cigaretten ett relativt okänt begrepp under större delen av 1800-talet. Första gången som ordets finns belagt i offentlig debatt är

år 1860, då man det användes i en riksdagsdebatt men var då så pass okänt att talaren fick förklara vad han menade för åhörarna. Men som princip var cigaretten känd innan, i svenska läkarsällskapets tidskrift *Hygiëna* från år 1848 beskrevs en metod där man skulle dra in röken från ihoprullade papper indränkta i arsenik för att bota röstförlust.³ Denna typ av cigarett kallades kamfer-cigarett och skiljde sig från tobakscigaretten som inte användes i medicinskt syfte.

Den moderna cigaretten kom att populariseras i Europa genom Krimkriget. Utvecklingen fortsatte både i Europa och i USA där den första cigarettmaskinen togs i bruk på 1870-talet varpå den industriella produktionen tog sin början. I takt med cigarettens landvinningar kom cigaretten även att etablera sig i Sverige, och år 1889 togs ordet cigarett in i *Svenska akademins ordlista*. Till en början tillfredsställdes den svenska cigarettkonsumtionen genom import från Finland, men under 1900-talets första år byggdes fabriker i både Stockholm och Gävle. Cigaretindustri växte snabbt och på några år kom den att mångdubblas. I Rettigs fabrik i Gävle producerades år 1902 7,2 miljoner cigaretter⁴ och år 1915 producerades 121,5 miljoner i hela landet.⁵ Med tiden kom cigaretttillverkningen att bli en mångmiljonindustri och år 1962, som är i slutet av undersökningsperioden producerades i Sverige drygt 7,2 miljarder cigaretter.⁶

Cigaretterns frammarsch gjorde att bruket även spreds till ungdomen. Inom läroverket förde det med sig att i 1905 års läroverksstadga infördes en regel om njutningsmedel i paragrafen om Ordning och tukt. Där gavs läroverket en särskilt uppgift att stävja bruket bland lärjungarna som kunde "menligt inverka på hans andliga och kroppsliga utveckling".⁷ Orsaken till att skolungdomen och berusningsmedlen kom att tas med i 1905 års läroverksstadga kan ses i ljuset av den föregående samhällsdebatten där man varnade för bland annat rökningens skador för barn och ungdomar.

En företrädare i denna debatt var dr Peter Silfverskiöld som gav ut boken *Vår skolungdoms hälsovård* (1893). Silfverskiöld som bland annat tjänstgjorde som läkare vid Nya elementarskolan i Stockholm och Kjellbergsska flickskolan i Göteborg, varnade för farorna med att utsätta barn för olika njutningsmedel. Barn som var under två år skulle avhållas från kaffe, te, frukt, sötsaker, öl och i synnerhet svagdricka.⁸ Han menade att de barn som nått pubertetsålder stod inför andra lockelser från njutningsmedel som alkohol och tobak. Tobaksbruket menade han gav direkta symptom: "Som bekant medför den första pipan eller cigarren snart en känsla af sammansnöring i svalget, kväljningar och allmän svaghet eller eländighet, hvilket äfven till det yttre ger sig till känna genom

³ Walter Loewe, "Liten svensk cigarett historia", (Borås 1992).

⁴ Loewe, (1992).

⁵ Ulf af Trolle, "Från monopol till fri konkurrens" i *Om tobakens i Sverige: Jubileumsskrift 1915–1965*, bilaga 3 (Stockholm 1965) s. 356.

⁶ *Statistisk årsbok för Sverige 1965* (Stockholm 1965) Tab. 100, s. 98.

⁷ SFS 1905:6, *Kungl. Maj:ts nådiga stadga för rikets läroverk* (1905) § 51 mom 2.

⁸ Peter Silfverskiöld, *Vår ungdoms hälsovård*, (Stockholm 1893) s. 75.

blekhet, insjunkna ögon och förfallet intryck.”⁹ Och genom ett längre bruk kom den smygande nikotinförgiftningen, vilket förde med sig att de som ”älskade pipan eller cigarren” drabbades av osäkerhet, darrningar, ängslighet, nedstämdhet, håglöshet och oförmåga till andligt arbete.¹⁰

För att få bukt med eller åtminstone få stävja tobaksbruket menade Silfverskiöld att rätt väg att gå inte var något rökförbud vid skolorna – eller att föräldrarna skällde på barnen – utan han pekade på att bekämpande av tobaksbruket skulle göras genom undervisning om tobakens faror.

Det utbredda tobaksbruket var inte bara en fråga som berörde läroverken utan även folkskolan. Sveriges folkskolelärareförening (SAF) tog år 1899 upp frågan om minderårigas tobaksbruk och vilka åtgärder som man skulle ta till.¹¹ SAF stödde sig på läkarvetenskapen och förutom Silfverskiölds skrift hänvisade de till hospitalläkaren Nils Gustaf Kjellbergs iakttagelser, att ökningen av tobaksanvändning kunde sättas samman med ökningen av sinnessjukdomar.¹² Utifrån dessa farhågor menade SAF att undervisning om tobakens skador inte var tillräckligt utan förespråkande ett förbud för lärjungarna att bruka tobak inom skolans område och på offentliga platser.

SAF:s intresse för frågan hade föregåtts av två motioner i riksdagen. Dels en där rektor Hj. Sjövall ställde kravet att alla folkskolor, allmänna läroverk och jämförbara läroanstalter som fick statsunderstöd skulle utfärda rökförbud för sina elever och lärjungar, och dels en motion där rektor J. Persson ställde kravet om ett förbud att sälja eller överlämna tobaksvaror till personer under en viss ålder.

I ett utlåtande från andra kammarens första tillfälliga utskott förkastades förslagen då de ansågs vara omöjliga att tillämpa eller upprätthålla. Men någon form av åtgärd mot tobaksbruket ansågs ändå vara lämpligt varpå frågan hemställdes till andra kammaren för att undersöka möjligheten till eventuella lagändringar. I den andra kammaren röstades ett förslag som förordade försäljningsförbud ned, och i övrigt framfördes åsikten att denna fråga inte var riksdagens ansvar.¹³ Orsaken till att riksdagen inte hade så stort intresse i att begränsa tobaksbruket kan möjligen ha sin grund i att man redan då hade planer på att införa tobaksmonopolet. Fröet till tobaksmonopolet såddes redan vid 1901 års riksdag, då den dåvarande finansministern uppmärksammade att en beskattning av tobak skulle liksom i andra länder ge avsevärt högre inkomster till statskassan än tullarna, vilket skulle vara behövt vid införandet av värnpliktssystemet.¹⁴

⁹ Silfverskiöld, (1883) s. 149.

¹⁰ Silfverskiöld, (1883) s. 150.

¹¹ *Föreningen: Tidskrift för Sveriges allmänna folkskolläraryråelse*, första häftet (Stockholm 1899) s. 71 f.

¹² Noterbart är att man menade att vuxnas tobaksbruk var i stort sätt ofarligt.

¹³ *Sveriges allmänna folkskolläraryråelse årskrift*, första häftet (Stockholm 1899) s. 72 f.

¹⁴ Ulf af Trolle ”Den slingrande vägen till ett monopol” i *Om tobak i Sverige Jubileumsskrift 1915–1965* (Stockholm 1965) s. 15 ff. Se även SOU 1924:15 *Statens offentliga utredning. Det svenska tobaksmonopolet. En undersökning av dess verksamhet 1915–1922* (Stockholm 1924).

Riksdagens svala intresse för tobaksbruket vid skolorna ledde till att SAF begärde att alla kretsföreningar skulle ta ställning till vad man skulle göra mot skolungdomens tobaksbruk. Utifrån kretsarnas svar bestämde centralstyrelsen att SAF skulle verka för att ta fram en lista över småskrifter om tobaksbruket och dess skadlighet som medlemmarna kunde använda i sin undervisning. Därutöver formulerades en petition till Kung. Maj:t där man framställde kretsarnas krav om att Kung. Maj:t skulle sända ut ett cirkulär med föreskrifter om undervisningen om tobakens faror för minderåriga.¹⁵ I petitionen tonades argumenten om de fysiska och psykiska farorna ner och istället lyfte man fram tobaksbrukets faror i moraliskt hänseende.

Silverskiölds och SAF:s krav om undervisning uppfylldes i 1905 års läroverksstadga. Under de nya bestämmelserna rörande fysisk fostran och sundhetsförordningar bestämdes att undervisningen i de naturvetenskapliga ämnena skulle ta fasta på tobakens och rusgivande ämnens natur och verkningar.¹⁶ I de nästkommande läroverksstadgorna från år 1928 och 1933 varnade man också för de rusgivande ämnens verkningar och förutom alkohol och tobak pekade man ut kaffet som ett rusgivande ämne.¹⁷

Med undervisningsskyldigheten i läroverksstadgan kom tobaken och dess faror formellt att etableras i läroverksmiljön, vilket gjorde att rökningen även kom att behandlas av läroverkens disciplinära regelverk.

Rökning som moraliskt och medicinskt problem

Vid läroverken styrdes disciplinfrågorna utifrån läroverksstadgan, men varje läroverk fick självt utforma sina ordningsregler. Den exekutiva makten vid läroverken var kollegiet som bestod av rektor tillsammans med lärarna. När läroverken fick i uppdrag att utbilda sina lärjungar om tobakens faror kom tobaksbruket således att föras in i som en del av läroverksdisciplinen genom att ordningsreglerna ändrades för att tydligt markera rökningförbudet.

Ett exempel på det är kollegiebeslutet som togs vid det Högre allmänna läroverket i Uppsala i september år 1905. Ordningsreglerna var kort hållna, och förutom att lärjungarna skulle påminnas om alkoholens faror skulle lärjungarna även påminnas ”om det skadliga inflytandet af tobaksbruk i hvarje form, samt att under tobaksrökning på gator och under allmänna platser äfvensom vid exkursioner, utmarscher och skjutöfningar är under förhållanden lärjungar förbjuden”.¹⁸

Ordningsreglernas formulering kan ses utifrån två perspektiv. Dels varnade man rent generellt för tobakens skadliga inflytande och att bruket var förbjudet

¹⁵ *Sveriges allmänna folkskollära-förenings årskrift*, första häftet (Stockholm 1899) s. 14 ff.

¹⁶ SFS 1905:5 § 66.

¹⁷ SFS 1928:412 *Kungl. Maj:ts nådiga stadga för rikets läroverk* (1928) § 65 mom. 1; SFS 1933:109 *Kungl. Maj:ts förnyade stadga för rikets allmänna läroverk* (1933) § 65 mom. 1.

¹⁸ Kollegiets protokoll A1a:7, Högre allmänna läroverket i Uppsala med föregångares arkiv. SE/ULA/10472.

av medicinska skäl; dels stadgades rumsliga restriktioner och att rökningen inte fick ske i offentligheten. Att rökningen inte bara sågs som ett medicinskt hot eller ett enskilt disciplinärt problem, kan man se i hur man hanterade fallet med lärjungen Erik Gunnar Malmström. Denne Malmström, som gick i tredje latinring, ställdes år 1910 inför kollegiet för att han hade skolkat och rökt på allmän plats. I samband med disciplinutredningen undersöktes han av läroverkets läkare som kom fram till att Malmström visade symptom på nikotinförgiftning vilket gav sig uttryck i indolens, det vill säga lojhet, och viljeslapphet. Detta behövde lärarkollegiet, menade läkaren, ta hänsyn till när straffet skulle utmätas. Kollegiets dom över Malmströms blev att han skulle tilldelas en offentlig varning, men även, med stöd av § 64 i läroverksstadgan, ställas under läroverksläkarens observation.¹⁹

I vilken omfattning som denna observation genomfördes är ovisst men i läroverksläkarens årsredovisning från år 1910 finns en notering att rökningen bredde ut sig och att det hade resulterat i ett par av hjärtrubbningar bland eleverna i de högre klasserna.²⁰ År 1914 återkommer läroverksläkaren till rökningen i sin årsredovisning och varnar för dess spridning:

[...] cigarettökning synes hava vunnit en betydande utbredning även bland de yngre lärjungarna, företrädesvis de i 13–14 års åldern varande. Åtskilliga lärjungar synes redan vid den åldern hava upparbetat sig till verkliga vanerökare, för vilka cigaretter blivit ett slags behov.²¹

Att rökning och nikotinförgiftning skulle vara den underliggande orsaken till bristande disciplin var inte en särskilt utbredd uppfattning. I de flesta andra fall var det tvärtom. När rökningen förekom i protokollen så utgjorde de främst en försvårande faktor i samband med andra disciplinbrott, där rökningen svärtade ned den anklagades karaktär, där det ena tillkortakommandet ledde till det andra.

Men även om fallet med Malmström är ett enstaka fall visar det och läkarens redogörelse på hur allvarligt man såg på rökningen inom läroverken. Att man betraktade rökningen inte bara som ett moraliskt hot, utan även som ett hälsoproblem. Det säger också något om bilden av läroverkslärjungen. Inom läroverket ansågs den rökande lärjungen inte bara visa sig moraliskt svag utan var också oansvarig mot sig själv och sin egen hälsa, vilket var ett uttryck för en allmän fallenhet för lättja. Genom sin dubbla position som medicinskt och moraliskt hot kom rökningen även utmana bilden av den moraliskt självreglerade läroverkslärjungen.

¹⁹ Kollegiets protokoll A1a:7, Högre allmänna läroverket i Uppsala med föregångares arkiv. SE/ULA/10472.

²⁰ Skolläkarens verksamhet F3a:1, Högre allmänna läroverket i Uppsala med föregångares arkiv. SE/ULA/10472.

²¹ Skolläkarens verksamhet F3a:1, Högre allmänna läroverket i Uppsala med föregångares arkiv. SE/ULA/10472.

CIGARRETT- RÖKAREN



C. Ranger Gull

Bild 2. Cyril Arthur Edward Ranger Gull (1875–1923) var engelsk journalist och författare. Hans novell *The cigarette smoker* (1902), som översattes till svenska samma år, berättar med inlevelse om hur rökningen bryter ned en människa inte bara fysiskt, utan även intellektuellt och moraliskt. Cyril Arthur Edward Ranger Gull, *Cigarettrökaren: Berättelse ur verkligheten* (Stockholm 1902).

Tyst motstånd

Rökningsförbuden vid läroverken stoppade dock inte lärjungarna från att röka. Det finns otaliga berättelser om smygrökning inom läroverken och rökningen låg till grund för många sänkta betyg i uppförande.

Rökningsförbudet vid läroverken blev dock aldrig särskilt verksamt. Det var inte sällan som lärare och rektorer fick resignera då de inte kunde kontrollera

att förbudet följdes. Dock förekom det att ledningen inte resignerade utan tog upp striden med rökningen på allvar. I ett fall vid Härnösands läroverk blev kampen mot smygrökandet grunden för det som kom att kallas för "bullstriden" under hösten år 1924. Upprinnelsen var att man ertappat lärjungar att röka på vägen till ett närliggande bageri där de brukade köpa bullar och godis. Rektorn införde då ett besöksförbud för lärjungarna för både bageriet och gränden på väg till bageriet. Förbudet blev startskottet för "bullstriden", som inte bara ifrågasatte rektorns auktoritet och rätt att införa ett bevistandeförbud inom staden, utan där läroverkets hela organisation ifrågasattes.

Efter förbudets införande började det cirkulera olika rykten om läroverket i staden vilka pekade på hur läroverket misskötte sin disciplinära uppgift generellt. Ett av ryktena gick ut på att rektor betalade ut angiveripengar till de lärjungar som angav en medlärjunge som hade krossat fönsterrutor. Andra rykten gjorde gällande att lärare använde svordomar mot lärjungarna och sa att de var odugliga. Ryktesfloden kom att göra att läroverket tillkallade ett föräldramöte, där rektor förklarade bakgrunden till förbudet. Vid mötet läste man upp ett brev från landshövding Stenströms fru där hon anklagade lärarna för att vara odugliga. Efter föräldramötet kom "bullstriden" att föras i den lokala dagstidningen, där man bland annat anförde det horribla i det påstådda angiverisystemet, och hur illa det var att bageriet genom förbudet kom att förlora inkomst. Efter ett andra föräldramöte kom "bullstriden" att bli något av en riksnyhet. Det följdes av att både rektor och riksdagsmannen Ivar Österström (fp) föreslog att Skolöverstyrelsen skulle genomföra en extra inspektion vid läroverket. Kritiken och misstron mot läroverket kom att spås på ytterligare när fadern till en realskolegosse gjorde en anmälan mot gymnastikläraren kapten G. Hulthén för att ha slagit sonen under en gymnastiklektion; dessutom skulle gymnastikläraren ha luktat sprit vid tillfället. Gymnastikläraren Hulthén förnekade inte att han örfilat gossen, men han menade att han inte varit berusad och han genom tidningarnas skrivelser fått sitt namn släpat i smutsen och tog ut stämning mot anmälaren för ärekränkning (ett mål som han senare vann).

Till en början valde Skolöverstyrelsen att inte ingripa då man ansåg att "bullstriden" skulle kunna redas ut av rektor med hjälp av eforus, (eforus var biskopens titel vid läroverken, som hade en stor makt över läroverken innan år 1905). Men efter ärekränkningen och ännu ett föräldramöte genomfördes en inspektion av Skolöverstyrelsen som inte visade på några större missförhållanden vid läroverket. Efter inspektionen kom kritiken mot läroverket att tystna och "bullstriden" var över. Någon vinnare i striden kunde inte utses, man kan möjligen påstå att det blev oavgjort, då "bullförbudet" aldrig upphävdes officiellt utan lärjungarna fogade sig – och rökte någon annanstans.²² Men även om "bullstriden" inte ledde till någon förändring så visar det på hur läroverksungdomen med föräldrarnas stöd satte sig upp mot läroverket och dess disciplinära ordning.

²² Sigvard Ekelin, *Bullstriden vid Härnösands läroverk 1924–1925* (Härnösand 1965) s. 3–18.

Viktigare för lärjungarnas möjlighet att själva påverka disciplinen vid läroverken var den förändring som kom med 1928 års läroverksstadga. I stadgan bestämdes att "[...] lärjungarna må fostras till en sund kamrat- och medborgaranda, böra de under lämpliga former medverka vid upprätthållandet av skolans ordning samt därigenom vänjas vid en under ansvarskänsla utövad självstyrelse."²³ Införandet av självstyrelse var en del i en disciplineringsstrategi där man överlät viss disciplinering till lärjungarna själva. Det var ett system där tanken var att lärjungarna skulle organisera disciplineringen genom att de bildade ordningsmannanämnder, ordningsråd eller elevråd.²⁴ Och genom att läroverkens disciplinära tekniker förändrades kom också motståndets karaktär att förändras.

Organiserat motstånd

Genom självstyrelsens införande och de olika ordningsnämnderna fick lärjungarna utrymme att påverka den disciplinära ordningen. Smygrökningen försvann inte med denna förändring, utan läroverken gav lärjungarna möjlighet att bedriva ett mer aktivt och organiserat motstånd. Självdisciplineringen kom till uttryck genom olika former av ordningsnämnder vid läroverken. Vid Högre allmänna läroverket för gossar på Norrmalm i Stockholm (Norra Latin) kom man att införa ett ordningsnämnd redan år 1934 som skulle verka för att upprätthålla ordningen vid skolan. I stadgan som beskriver ordningsnämndens och dess medlemmars uppgifter finns det instruktioner om olika former av vakthållning och tjänstgöring, som att agera som rastvakter, utrymma skolan under rasterna och övervaka att lärjungarna deltog i morgonbönen.²⁵ Något specifik regel om att ordningsnämnden skulle övervaka rökningen finns inte i stadgan, dock förekommer rökning som förseelse i ordningsnämndens rapporter.²⁶ I vilken utsträckning som självstyret påverkade rökningen vid läroverken är svårt att fastställa, men man kan notera att i den utvärdering av självstyret som gjordes år 1937 i julnumret av *Tidning för Sveriges läroverk*, så nämns inte rökförbudet vare sig av lärare eller de intervjuade lärjungarna.²⁷ Det omdiskuterade rökningförbudet fick dock lärjungarna att organisera sig och kräva förändringar.

Under höstterminen 1939 gjorde gymnasisterna vid Stockholms statliga läroverk en gemensam framställning till rektorerna för att restriktionerna runt rökning skulle lättas. Man ställde dock inte några krav om att rökförbudet skulle slopas helt, utan att gymnasisterna skulle få röka utanför läroverkets område

²³ SFS 1928:412 § 51 mom. 4.

²⁴ Joakim Landahl, *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans. Och omsorgsarbete i historisk belysning* (Stockholm 2006) s. 74–75. Se även Joakim Landahl, *Stad på låtsas. Samhällssimulering och disciplinering vid Norra Latins sommarhem 1938–1965*, (2013) kapitel 2.

²⁵ Landahl, (2013) s. 46.

²⁶ Joakim Landahl, *Stad på låtsas: Samhällssimulering och disciplinering vid Norra Latins sommarhem 1938–1965*, (2013) s. 53.

²⁷ "Läro- och eleverfarenhet av självstyrelse i skolan", *Tidning för Sveriges läroverk*, Julnumret 1937, s. 12–19.

och dess närhet. Ett av de argument som fördes var att den ungdom som var lika gammal som gymnasisterna fritt kunde röka på stadens gator och torg, något som inte gymnasisterna kunde, vilket de ansåg vara djupt orättvist. Det argumentet avfärdades av läroverksläraren Einar Wetterwik²⁸ som menade att om man från läroverkens sida tillät rökningen för gymnasisterna undergrävdes föräldrarnas auktoritet i rökfrågan i hemmet. Det faktum att man vid Lunds läroverk tillät rökning på staden menade han dock var svårt för en uppsvensk att bedöma.²⁹ Förändringen av rökförbudet vid Lunds läroverk var resultatet av läroverkets ordningsnämnd, som tillsammans med kollegiet genomförde en begränsning av rökförbudet att inte gälla på stadens gator.³⁰

Vid Stockholms läroverk förändrades dock inte rökförbudet år 1940, och rökningen kom även fortsättningsvis vara ett stort disciplinärt problem. I mitten av 1940-talet var situationen synnerligen hopplös, där man vid vissa skolor helt givit upp och resignerat till åsikten "hellre intet förbud än ett förbud, som ej kan upprätthållas".³¹ Den ohållbara situationen gjorde att frågan om en uppmjukning av rökningförbudet åter kom på bordet, denna gång kom initiativet från lärarkollegiet. År 1946 inkom en skrivelse från Norra Latin till Skolöverstyrelsen om att man ville ändra formuleringen i rökningförbudet till att gälla "endast då lärjungarna stode under skolans omedelbara ledning och uppsikt".³² Efter att förslaget hade haft sin rundvandring vid läroverken visade det sig att de flesta Stockholmsläroverk var positiva till förändringen och bara några få ville ha kvar den gamla ordalydelsen. Däremot var stödet långt ifrån lika starkt i det övriga landet, där tre fjärdedelar av kollegierna motsatte sig förslaget. Norrlandsläroverken utgjorde dock ett undantag och var mer generellt mer positiva till förslaget än i andra delar av landet. Det visade sig också att ändringen av rökningförbudet inte bara hade behandlats av kollegierna, av de tillfrågade kollegierna hade ett tjugotal grundat sina uttalanden utifrån föräldraopinion och målsmannasammanslutningar.³³ Att inställningen skiljde sig mellan storstad och landsbygd menade Hilding Westberg,³⁴ i *Tidningen för Sveriges läroverk*, berodde på städernas storlek. I och med att Stockholm var så stort så var det svårare att övervaka förbudet, något som var enklare i mindre städer. Dessutom så hade man en mer "familjär miljö" i de mindre städerna vilket gjorde det svårare för lärjungarna att begå förseelser utan

²⁸ Einar Wetterwik var lärare vid Högre allmänna läroverket å Kungsholmen, och gav även ut en biografisk matrikel över Strängnäs högre allmänna läroverk och en del matematiska skolböcker.

²⁹ Einar Wetterwik, "Skolan och tobaksrökningen." *Tidningen för Sveriges Läroverk* nr: 5 (1940) s. 80.

³⁰ Josua Mjöberg, "Från mina rektorsår 1918–1942", *Lunds Katedralskola 1900–1940. Sveriges studenter del III*. (Stockholm 1951) s. 62 f.

³¹ Hilding Westberg, "Rökningförbudet vid läroverken" *Tidningen för Sveriges Läroverk* nr: 14 (1946) s. 217 f.

³² Sakregister till huvuddiariet, 16/4 1946, B1b:29 (1944–1952), Skolöverstyrelsen, läroverksavdelningen, RA.

³³ Hilding Westberg, "Rökningförbudet vid läroverken" *Tidningen för Sveriges Läroverk* nr: 14 (1946) s. 217 f.

³⁴ Hilding Westberg var lärare vid samrealskolan i Ronneby, och författade även flera olika skrifter om dyrortssystemet.

att bli upptäckta.³⁵ Resultatet av Norra latins skrivelse blev att allt fler läroverk följde deras exempel och frångick eller gjorde ändringar i bestämmelserna om det offentliga rökförbudet.³⁶

Vid Högre allmänna läroverket i Uppsala fattade kollegiet beslut om nya ordningsregler den 26 oktober 1948. Förutom de mer allmänt hållna ordningsreglerna om att lärjungarna inte fick gå på restauranger, studentnationer och andra ställen där det fanns alkohol, följde mer utförliga bestämmelser om rökningen. De nya reglerna tillät inte rökning villkorslöst utan bara med ganska omfattande begränsningar. Först och främst var det bara lärjungar som gick i realskolans högsta klass eller på gymnasiet som fick röka, vilket innebar en åldersgräns på sexton år. Rökning fick inte ske på skolans område, och inte heller i dess närmaste omgivning mellan klockan 7.45 och 16.00, vilket innebar en gränsdragning vid Skolgatan i söder, Kyrkogårdsgatan i väster, Vasagatan i norr och Börjegatan i öster. Ingen rökning fick heller förekomma under 10-minutersrasterna. Dessutom gällde regelverket bara vid det egna läroverket, om en lärjunge var på besök vid ett annat läroverk gällde den skolans forskrifter. Även rökförbudet i samband med utflykter lättades och det blev upp till läraren att avgöra om rökning var tillåten eller inte.³⁷

Men det var inte bara läroverksungdomens disciplinära problem som diskuterades under 1930- och 1940-talen, utan detta var också moralpanikens och "dansbaneeländets" epok. År 1939, samma år som gymnasisterna krävde en ändring av det offentliga rökförbudet, tillsattes en statlig kommitté rörande ungdomsvården. Kommitténs uppgift var att bekämpa den ökande ungdomsbrottsligheten vilket ledde till en rad olika betänkanden.³⁸ Men kommitténs arbete berörde inte bara ungdomarnas brottslighet utan även områden som kunde påverka ungdomen. I utredningen kom man att behandla frågan om ungdomarnas rökning. Utredningen kom dock inte att beröra rökningen utifrån läroverksungdomens perspektiv. I kommitténs förslag fanns inga tankar om rökförbud, utan tvärtom menade man att ungdomar och deras rökning skulle ges mer utrymme. Dock visar förslaget på att man gjorde en skillnad mellan läroverksungdom och annan ungdom. Ett förslag gick ut på att folkskolorna skulle användas som fritidslokaler efter skoldagens slut och i förslaget menade man att en förutsättning var att man beredde en

³⁵ Hilding Westberg, "Rökningsförbudet vid läroverken" *Tidningen för Sveriges Läroverk* nr: 14 (1946) s. 217 f.

³⁶ Kollegiet vid Högre allmänna läroverket i Uppsala röstade 23 maj 1946 för att man skulle stödja den förfrågan om ändring i läroverksstadgan som inkommit till Skolöverstyrelsen från Högre realläroverket Norrmalm; Kollegiets protokoll, A1A:10, Högre allmänna läroverket i Uppsala med föregångares arkiv. SE/ULA/10472.

³⁷ *Bilaga till protokoll* AIB:2 1940–1958, Högre allmänna läroverket i Uppsala med föregångares arkiv. SE/ULA/10472.

³⁸ Jonas Frykman, *Dansbaneeländet. Ungdomen, populärkulturen och opinionen*. (Stockholm 1988) s. 61 ff.

korridor eller annat utrymme där det ungdomarna kunde röka.³⁹ Liknande förslag fanns inte för läroverksungdomarna.

I synen på rökningen och ungdomen pekades England ut som ett föregångsland där man tillät fester med modern dans vid skolorna, och det var fritt för alla som var över de lagstadgade sexton år att röka överallt.⁴⁰ Kommittén utredde inte bara frågan om rökning skulle vara tillåten inom folkskolan, man kom även att beröra rökningen på ungdomens fritid och de så kallade ungdomskaféerna, vars verksamhet man utredde i fråga om de skulle få statsbidrag. Det första ungdomskaféet öppnades i januari 1945 i Johanneshov i Stockholm och drevs i barnavårdsnämndens regi. Kaféet var till för att ungdomen skulle ha en plats att träffas och umgås på under fritiden, dricka kaffe eller läsk, spela spel och röka. Verksamheten förespråkade visserligen inte rökning och man sålde inte heller några cigaretter, men kaféet gjorde det möjligt för ungdomen att umgås och röka i lokaler som drevs av barnavårdsnämnden.

Utifrån försöksverksamheten i Johanneshov förslog kommittén att verksamheten kunde utökas och att man skulle ge bidrag till liknande verksamheter i andra städer.⁴¹ Kommitténs arbete visar på hur synen i samhället skiljde på rökningen utifrån vilken samhällsklass som ungdomen tillhörde. Inom de lägre klasserna förespråkades inget förbud utan man arbetade aktivt för att underlätta ungdomens rökning. Och barnavårdsnämnden hade en viktig roll i att skapa miljöer där de lägre klassernas barn kunde vistas och även röka. Läroverksmiljön däremot präglades alltjämt av ett regelverk som bekämpade rökningen, och lärjungarna fick fortsättningsvis kämpa för rätten att röka i offentligheten. Men ungdomens rökvanor var inte färdigdebatterade genom 1940-talets förändringar. Under 1950-talet kom andra organisationerna att engagera sig i frågan.

Den nya disciplinära strategin

Den förändrade synen på rökning i samhället och vid läroverken under 1940-talet fick dock inte stå oemotsagd. Man kan säga att ungdomens rökvanor gjorde att det antogs en ny disciplinär strategi mot ungdomens rökning från samhällets sida. År 1955 kom Skolöverstyrelsen gå i bräschen för en samlad insats som vände sig mot institutioner och intressegrupper som låg långt utanför både folkskolornas och läroverkens räjong. Tillsammans med företrädare inom Målsmännens riksförbund⁴², AB Svenska tobaksmonopolet och bland lärare och andra personer som var verksamma inom skolan, utlyste man en tävling på olika lektionsförslag som man skulle använda inom hälsoläran för att

³⁹ SOU 1947:12, *Ungdomens fritidsverksamhet. Ungdomsvårdskommitténs betänkande del IV* (Stockholm 1947). s. 201–204.

⁴⁰ SOU 1947:12, s. 279.

⁴¹ SOU 1947:12, s. 96–99.

⁴² Målsmännens riksförbund bildades 1945 och var föregångaren till *Riksförbundet Hem och Skola*.

utbilda skolungdomen om rökningens risker.⁴³ Denna nya strategi var en återgång till utbildningstanken. Till tävlingen inkom 110 förslag och av dess valdes tio ut som man tryckte i ett kompendium. De tryckta bidragen delades upp i två kategorier, fem lektionsförslag som var ämnade för de yngre åldrarna och fem för tonårsungdomen. Lektionsförslagen visade på rökningen utifrån olika aspekter som hälsofara, ekonomisk kostnad och påverkan för den som idrottande. Vidare introducerades figuren *Nikotinus* som kan anses vara en något mer allvarlig variant av figurerna *Karius* och *Baktus* i den pedagogiska skriften om tandhälsa.⁴⁴

Samarbetet mellan Skolöverstyrelsen, Målsmännens riksförbund och AB Svenska tobaksmonopolet kom att fortsätta och året därpå hölls en konferens där man dessutom bjöd in SAF, Läroverkslärarnas riksförbund, Riksförbundet mot tobak, Svenska frisksportsförbundet och Svensk skolsköterskeförening. Konferensen syftade till att på bred front arbeta mot ungdomens tobaksbruk, varvid man även i samband med konferensen tog kontakt med Kioskägarnas riksförbund.⁴⁵ Med konferensen som bakgrund anvisade Skolöverstyrelsen sedermera ett cirkulär med anvisningar där argumenten från slutet av 1800-talet återkom. Man poängterade skolornas autonomi i frågan om att formulera rökförbudet genom ordningsregler och att något generellt lagförbud inte var lämpligt då det var svårt att efterleva. Synen på utbildningens kraft mot rökningen återkom också, där de inkomna tävlingsbidragen till den tidigare utlysta tävlingen skulle utgöra utbildningsmaterialet.⁴⁶ Utöver kompendiet utformade Skolöverstyrelsen en skrift där man visade hur man inom skolan kunde visa på rökningens fara genom ett kemiskt experiment, denna skrift kom sedermera spridas som ett cirkulär till skolorna.⁴⁷

Någon större framgång rönste dock inte Skolöverstyrelsen antirökningsskampanj vid läroverken. Under 1950- och 1960-talen blev rökningens fråga allt mer viktig för lärjungarnas och var ständigt återkommande när deras inflytande över disciplineringen ökade. Denna utveckling kan följas vid Högre allmänna läroverket i Uppsala, där rökningen var en viktig fråga för lärjungarna. För elevrådet blev rökningförbudet något av en hjärtefråga, och man lämnade återkommande in skrivelser till kollegiet för att få till stånd förändringar i ordningsföreskrifterna. Och slutligen, den 19 december 1962 beslöt kollegiet att man skulle tillsätta en kommitté för att utreda frågan.⁴⁸ Dock kom kommittén fram

⁴³ *Aktuellt från skolöverstyrelsen* 32 (1955) s. 269.

⁴⁴ *Ungdom och tobaksrökning: 10 lektionsförslag, prisbelönade i Kungl. Skolöverstyrelsens, Målsmännens riksförbund och AB Tobaksmonopolets tävling*, (Stockholm 1957); Thorbjørn Egner, *Karius och Baktus*; i översättning av Ulf peder Olrog och Håkan Norlén. (Stockholm 1961).

⁴⁵ *Aktuellt från skolöverstyrelsen* 26 (1956) s. 190.

⁴⁶ *Aktuellt från skolöverstyrelsen* 26 (1956) s. 190.

⁴⁷ *Aktuellt från skolöverstyrelsen* 2 (1959) s. 4.

⁴⁸ I samma protokoll finns en notering om den enda kvinnliga eleven som är upptagen i protokollen för ett disciplinbrott. Eleven hade rökt på rasterna och på väg till badhuset. Ett ordningsbrott som skulle kunna påverka hennes möjlighet att få studiebidrag, men man beslutat att vitsordet inte

till att frågan inte bara skulle behandlas av kollegiet, utan det förslag som kommittén kom fram till remitterades den 11 mars 1963 till den nystartade föräldraföreningen vid läroverket.⁴⁹

I det remitterade förslaget påpekade kommittén ett flertal brister i det gällande ordningsreglerna. Det främsta problemet var den utbredda smygrökning, som skedde på kaféer, portuppgångar och gårdstoletter, något som inte kunde stävjas utan att lärarna förde någon form av spioneriverksamhet mot eleverna, vilket i hög grad hindrade ett förtroendefullt samarbete mellan lärare och lärjunge. Man visade även på att rökförbudet inte bara var svårt att kontrollera utan förbudet togs inte på allvar vare sig bland lärare eller lärjungar. Systemet förde med sig en osäkerhet, där lärjungen visste att läraren var medveten om att denne rökte, vilket bidrog till misstro mellan lärare och lärjungarna. Dock framhölls det som motargument att det rådande rökförbudet åtminstone avhöll eleverna från rökning större del av dagen. Men det menade kommittén inte var orsak nog för att behålla de rådande reglerna.⁵⁰

Kommittén kom fram till två förslag som båda förespråkade att rökning skulle tillåtas fast under olika förutsättningar. Det första förslaget propagerade för att raströkning skulle tillåtas utanför skolans område (utanför tomtgränsen). Vidare att ingen kontroll skulle göras av de elever som oavsett ålder rökte utanför skolans område. Rökförbudet skulle dock även gälla vissa gator i direkt anslutning till skolan. Slutligen innehöll förslaget att raströkning utanför de angivna områdena bara skulle vara tillåtet för gymnasiet, men inte för realskolan och högstadiet.⁵¹

Det andra förslaget som kommittén förespråkade stödde sig på ett planerat försök med så kallad rökruta på Lundellska läroverket i Uppsala. Försöket hade redan genomförts vid Blackebergs läroverk och visats sig fungera bra enligt Sveriges elevers centralorganisations (SECO) undersökning. Förslaget med rökruta gick ut på att skolan skulle utse ett visst område där det var tillåtet att röka. De föreslogs tre varianter av rökrutemodellen. Den första var att rökrutan skulle vara för alla elever oavsett ålder. Den andra var att rökrutan endast skulle vara öppen för de elever som hade målsmans tillstånd. Den tredje varianten var att rökrutan skulle beläggas med åldersgräns (med eller utan målsmans tillstånd). En viktning mellan de tre förslagen gjordes där man menade att ålder och tillståndssystemen medförde en kontrollapparat som kunde vara svår för

skulle ha någon inverkan se Kollegiets protokoll, A1A:10, Högre allmänna läroverket i Uppsala med föregångares arkiv. SE/ULA/10472.

⁴⁹ Föräldraföreningen vid Högre allmänna läroverket i Uppsala grundades hösten år 1959.

⁵⁰ Kollegiets protokoll, A1A:10, Högre allmänna läroverket i Uppsala med föregångares arkiv. SE/ULA/10472.

⁵¹ Kollegiets protokoll, A1A:10, Högre allmänna läroverket i Uppsala med föregångares arkiv. SE/ULA/10472.

skolan att uppehålla, samtidigt som man med systemet skulle kunna tillmötesgå de målsmän som ville ha hjälp med att förhindra elevens rökning.⁵² Kommittén yttrade sig också om bestraffningarna, där man vände sig mot det rådande systemet där man använde uppförandebetyget som bestraffningsmetod. Istället propagerade man för en mildare behandling för elever i de yngsta åldrarna, där klassföreståndaren skulle meddela föräldrarna/målsmännen om att eleverna rökte. Dessutom skulle skolstyrelsen och föräldraföreningen involveras i en intensifiering av upplysning om rökningens faror för eleverna.⁵³

Elevrådet hade varit mycket angeläget om att få bort rökförbudet som gällde i klubblokaler fram till kl. 15.30. De menade att det borde vara tillåtet att röka under raster och håltimmar, men kommittén avslag den begäran då man menade att det skulle göra att icke-rökarna inte hade någon lokal och att det skulle utgöra en farlig lockelse för de elever som inte rökte.⁵⁴

Kommitténs förslag remitterades till föräldraföreningen med en anhållan om en opinionsundersökning bland målsmännen angående rökförbudet, men något svar från föräldraföreningen kom aldrig. Och utan någon inlägga från målsmännen tog kollegiet den 26 augusti 1963 beslut om att en försöksverksamhet på ett år med en rökruta skulle införas. Kollegiet stödde sitt beslut på att Lundellska läroverket i Uppsala redan hade tagit ett formellt beslut om samma sak i maj månad samma år. Enligt de nya reglerna bestämdes att rökning skulle vara tillåten under rasterna mellan lektionerna för eleverna i gymnasiet, realskolans högsta klass och klass 9 av grundskolan, på ett särskilt anvisat område utanför skolans område. Såsom lämpligt område föreslog rektor allén vid Vasaparken som låg ett stenkast från läroverket. Och efter man gjort en förfrågan till kommunen iordningsställdes rökrutan av parkförvaltningen. Men om försöket skulle få någon fortsättning skulle bestämmas efter utvärderingar genom elevenkäter vid vårterminens slut.⁵⁵

Förbudet som gick upp i rök

Rökningen var inte något som dök upp med cigaretterna utan bruket av tobak i form pip- och cigarrökning var vanligt förekommande långt innan cigaretterna. Med cigarettens ökade popularitet bland ungdomar från olika samhällsklasser, i kombination med det vetenskapliga och politiska meningsskapandet

⁵² Kollegiets protokoll, A1A:10, Högre allmänna läroverket i Uppsala med föregångares arkiv. SE/ULA/10472

⁵³ Kollegiets protokoll, A1A:10, Högre allmänna läroverket i Uppsala med föregångares arkiv. SE/ULA/10472

⁵⁴ Kollegiets protokoll, A1A:10, Högre allmänna läroverket i Uppsala med föregångares arkiv. SE/ULA/10472.

⁵⁵ Kollegiets protokoll, A1A:10, Högre allmänna läroverket i Uppsala med föregångares arkiv. SE/ULA/10472

av cigaretten som medicinskt och moraliskt skadlig, kom rökningen att definieras som en förseelse vid läroverken. Synen på rökningen kom dock att genomgå förändringar. Vid 1800-talets slut präglades debatten av de medicinska frågorna där läkarexpertis satte samman rökningens inverkan med den ökande förekomsten av sinnessjukdomar, till att rökningen kom att ses mer som ett ordningsproblem. Att röka kom att förknippas med att äga låg moral och inte ta hand om sig själv, att vara okontrollerad och brista i självdisciplin. Detta var bakgrunden till läroverkens införande av rökförbudet under år 1905. Detta ledde till att eleverna började röka i smyg och således utöva ett slags tyst motstånd genom att begå subversiva handlingar. Under 1930- och 1940-talen fick de medicinska och moraliska argumenten dock stå tillbaka för lärjungarnas ökande krav på självbestämmande och egenmakt, vilket ledde till att den disciplinära makten vid läroverken förändrades. Med den disciplinära maktens utlokalisering på lärjungarna själva, främst i form av en institutionaliserad typ av självdisciplinering via nämnder, elevråd och rastvakter, kom motståndets tekniker att förändras. Det tysta motståndet i form av smygrökning bestod men eleverna kunde nu organisera sig i sina egna nämnder och kräva en förändring av rökrestriktionerna.

Orsakerna till att rökförbudet kom att kritiseras och förändras kan tillskrivas olika anledningar. Främst var rökförbudet i stort sett verkningslöst, då det inte frånhöll lärjungar från att röka utan på sin höjd hade en dämpande effekt, vilket hade sin grund i att övervakning av lärjungarna var omöjlig att genomföra i praktiken. Det medförde även ett osäkert rättsläge, där det mest handlade om otur om rökningen skulle få någon påföljd; det vill säga att lärjungen inte bara skulle ha oturen att bli påkommen av en lärare när denne smygrökte utan även ha oturen att läraren skulle välja att rapportera förseelsen.

Samhället såg inte på ungdomars rökning på samma sätt. Läroverksungdomens leverne styrdes och reglerades genom läroverkens disciplinära apparatur, de var inte bara förbjudna att röka i offentligheten; de var också fränkopplade från den dans- och musikkultur som växte fram under 1930-, 1940- och 1950-talen, genom att de var förbjudna att gå på danstillställningar där rökning var vanligt förekommande.

I många av filmerna utgjorde rökningen en viktig symbol för frihet, ungdomlighet och äventyrlust. I en offentlig utredning från år 1945 undersökte man filmens påverkan på ungdomen och förutom synen på sex och alkohol uppmärksammades hur rökningen porträtterades, och man menade att den "[...] ringlande röken bildar ett dekorativt inslag i film bilden och bidrar att förläna hjälten eller hjältinnan ett drag av säkerhet, otvungenhet och mognad [...]"⁵⁶

Uppdelningen mellan den privilegierade läroverksungdomen och övriga ungdomen kan ses utifrån ett maktperspektiv. Läroverksungdomen hade inte

⁵⁶ SOU 1945:22 *Ungdomen och nöjeslivet. Ungdomsvårdskommitténs betänkande del III.* (Stockholm 1945) s. 253.

samma frihet som ungdomar från de lägre klasserna i offentliga sammanhang. Möjligen var det denna orättvisa som gjorde att läroverkslärjungarna förde kampen mot rökförbudet, att de skulle ha samma rättigheter i det offentliga rummet som sina jämnåriga.

Läroverkens kapitulation inför rökningen kan ses som ett bevis på en del av disciplinens nedmontering, där eleverna tog makten över skolans regelverk, och i sin frihetssträvan drev genom en regelförändring som var hälsofarlig och bekämpades av skolledning och andra organisationer redan från sekelskiftet. Men det handlade inte om någon villkorslös kapitulation, utan det visar på den ansvarsförskjutning som skedde under 1900-talet. Läroverken var nämligen inte längre ensamt ansvariga för disciplinen och ordningen utan ansvaret kom att delas av lärare, elever, målsmän, men även av andra aktörer i samhället såsom socialvård, polismyndigheten och sjukvård.

Den enkät som elevrådet genomförde vid Högre allmänna läroverket i Uppsala under läsåret 1963–1964 rörande rökrutan redovisades i elevtidningen *Kattestrogen*. Svarsfrekvensen var hög, närmare 90 % av eleverna (780 st) besvarade enkäten. 70 procent ville behålla rökrutan, 72 procent ansåg att åldersgränsen var lämplig, 76 procent ansåg att skolans information om tobaken var otillräcklig. Enkäten visade även att 38 procent av eleverna i gymnasiet var rökare, procentsiffran i klass 9 var något högre och i realskolans avslutningsklass väsentligt högre. Gällande konsumtionen så hade 6 procent ökat och 2 procent hade minskat sin konsumtion. Kollegiet lät meddela att försöket med rökrutan skulle fortsätta trots att det hade förekommit vissa fall av rökning utanför området. Den direkta fördelen var att anmälningarna om rökning i trappuppgångar och på skolans toaletter hade upphört.

Förändringarna i rökförbudet kom att leda till att man vid läroverket fick bukt med ett vanligt förekommande ordningsproblem. I de diarieförda meddelanden som man skickade ut till målsmännen i samband med begränsningen i betygssättningen av uppförande och ordning visar på att rökningen i stort sett försvann som ordningsproblem efter införandet av rökrutan. Under vårterminen 1964 rapporterades två fall av otillåten rökning, vårterminen 1965 ett fall, höstterminen 1965 åtta fall och vårterminen 1966 elva fall.⁵⁷

Maktförhållandet mellan läroverken och lärjungarna var ett fundament långt innan 1900-talet, men med cigaretternas ökande popularitet och läroverkens reglering accentuerade läroverkens makt och gjorde även lärjungarnas motstånd tydligare. Rökningens reglering vid läroverken och det motstånd som lärjungarna förde visar inte på någon våldsamt motstånd, utan var en kamp som till en början drevs av ett tyst motstånd, där man struntade i regelverket och hoppades på att man inte skulle bli påkommen eller slippa påföljd. Att man inte gjorde något mer samordnat motstånd mot rökningen berodde nog på att rökning ansågs vara en avsevärt mindre förseelse än vad subordination var, och

⁵⁷ Kollegiets protokoll, A1A:10, Högre allmänna läroverket i Uppsala med föregångares arkiv. SE/ULA/10472.

om man satte sig upp mot systemet riskerades hela ens framtid. När lärjungarna genom självstyret fick makt över disciplineringen blev rökningen en viktig fråga att driva, och därigenom kunde man föra ett mer öppet motstånd; i synnerhet då rökningens position och acceptans var annorlunda vid läroverken än i det övriga samhället, där man inte bara accepterade ungdomens rökning utan även framställde förslag om att underlätta den.



Bild 3. Cigarettrökningen kom från 1940-talet och framåt att bli en viktig symbolfråga i lärjungarnas motstånd mot läroverkens makt över deras vardag. Örebro museum.

Studiecirkeln

– en demokratisk revolution?

Samuel Edquist

Folkbildning som någonting inneboende demokratiskt – vem vill inte skriva under på det? 1900-talets svenska demokrati har ledsagats av en historieskrivning där folkbildningen – framför allt studiecirkelarna och folkhögskolorna – ansetts ha spelat en särdeles viktig roll för att sprida demokratiska värderingar och beteenden. Inom folkbildningen själv uppstod tidigt en självbespeglade identitet där man ärade sig själv för sitt viktiga bidrag till det demokratiska genombrottet.¹ Denna föreställning spred sig snart till övriga samhället och blev en del av en dominerande historieskrivning: att folkbildningen varit avgörande för Sveriges demokratisering och fortsatta demokratiska anda har närmast ansetts som en självklarhet.²

Forskningen om folkrörelser och folkbildning har också ofta återkommit till temat om hur folkrörelserna skapat mer jämlikhet, odlat en demokratisk anda och fungerat som medborgarskolor. Sedan länge har dock andra forskare förmedlat en motbild: folkrörelserna och folkbildningen var snarast disciplinerande fenomen. De bredde ut ett skötsamhetsideal som utestängde dåliga nöjen; de stred för ”upphöjd” kultur och anammade de borgerliga kulturidealen, vilket fick sitt uttryck i moralism och negativ inställning till den mer folkliga kulturen. Ofta konstateras ändå att denna skötsamhetskultur i sin samtid sågs som en ren förutsättning för såväl karaktärsdanandet och bildningen, men

¹ Justus Elgeskog, *Ett bildnings- och studieprogram: orienterande sammanfattning* (Stockholm 1932) s. 21–27; se även Per G. Stensland, ”Adult education: A force in Swedish democracy”, *The American-Scandinavian review* 33 (1945) s. 118–128. Sentida exempel anförts i Gunnar Sundgren, ”Folkbildningens särart som fenomen och problem”, SOU 2003:94, s. 44–49.

² Ett klassiskt exempel är Olof Palmes karaktäristik 1969 av Sverige som en ”studiecirkeldemokrati”, se Lars Arvidson, ”Bildningsrevolutionen – hur gick den till?”, i Ann-Marie Laginder & Inger Landström (red.), *Folkbildning – samtidig eller tidlös? Om innebörder över tid*, Linköping (2005) s. 29. Se även t.ex. SOU 1946:68, s. 19: ”Folkrörelsernas uppkomst stod i direkt samband med samhällets omdaning och demokratisering. De växte fram som nya gruppbildningar, och de tillfredsställde många av de behov, som de gamla gruppernas upplösning hade skapat, däribland också vissa bildningsbehov. Tidigast framträdde de religiösa väckelserörelserna, som i början av 1700-talet nådde Sverige men erhöilo sitt egentliga genombrott på 1850-talet. I den demokratiska utvecklingen spelade de en viktig roll därigenom att de tillkämpade sig mötesfrihet och organisationsrätt.”

också för den politiska kampen; endast en välordnad och disciplinerad rörelse kunde höja sig själv i håret och genomdriva verklig förändring.³

Denna kritiska grundinställning till det historiska undersökningsobjektet är en självklar utgångspunkt även i detta kapitel, där jag undersöker vilka praktiker, idéer och ideal om demokrati som förmedlades inom svensk folkbildning under tidsepoken 1920–1940, och hur dessa låter sig förklaras och förstås. Jag utgår från att demokratiska ideal och därmed förbundna praktiker inte är företeelser som uppstår mer eller automatiskt med det moderna industrisamhället. Det betyder inte att jag generellt sett förnekar möjligheten att diskutera mer strukturella och historiska orsaker till att exempelvis demokratiska statskick – med allmän rösträtt och fria val – tenderar att gynnas av vissa mer övergripande historiska orsakssammanhang.⁴ Det sistnämnda kan dock inte vare sig vederläggas eller understödjas genom denna studie, som i stället försöker utvinna förståelse för något som är intressant i sin egen rätt, nämligen en mer eller mindre uttalad *sträv*an att fostra människor till demokrater.

Folkbildningens demokratifostran kan delvis ses som en parallell till liknande processer i det allmänna skolväsendet. Inte minst skolreformerna efter andra världskriget genomsyrades av dessa ideal; skolan skulle vara demokratiskt organiserad och fostra eleverna till goda demokrater.⁵ Att färre svenskar kommit i kontakt med folkbildningen än med skolväsendet gör dock inte att den förra bör ses som något randfenomen. Folkbildningen var och är en egen (ut)bildningssfär med delvis annan funktion än skolan. Till största delen berörde den andra personer än den vanliga skolan – äldre ungdomar och vuxna – även om folkbildningen förvisso i många fall fungerat som vidareutbildningsinstanser efter den obligatoriska skolan. Tidigare forskning på området ger en tydlig bild av att folkbildningsmiljöerna i viss mån fungerat som en skolning för det som blev eliten inom exempelvis arbetarrörelsens olika grenar.⁶ Genom att folkbildningen mestadels befolkats av vuxna, har den haft en nära och ibland direkt koppling till politiska partier och rörelser, det vill säga med de politiska arenor där demokratin direkt skulle utövas. Folkbildningen fick därför tidigt en funktion att faktiskt utbilda och bilda för politiskt deltagande.⁷

Utgångspunkten för studien är diskursanalytisk på så sätt att jag utgår från en uttalad diskussion i svenska folkbildningskretsar där just ordet *demokrati*

³ Se t.ex. Per Sundgren, *Kulturen och arbetarrörelsen: kulturpolitiska strävanden från August Palm till Tage Erlander* (Stockholm 2007); Samuel Edquist, *Nyktra svenskar: godtemplarrörelsen och den nationella identiteten* (Uppsala 2001) s. 26–28 och där anförd litteratur.

⁴ Se kommande studie av Anne Berg, Uppsala universitet.

⁵ Gunnar Richardson, *Svensk skolpolitik 1940–1945: idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande* (Stockholm 1978); Gunnar Richardson, *Drömmen om en ny skola: idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945–1950* (Stockholm 1983); Tomas Englund, *Skolan och demokratin* (Stockholm 1985); Ulf P. Lundgren, "John Dewey in Sweden: Notes on Progressivism in Swedish Education 1900–1945", i Ivor Goodson (red.), *International Perspectives in Curriculum History* (London 1986) s. 261–276.

⁶ Jenny Jansson, *Manufacturing consensus: the making of the Swedish reformist working class* (Uppsala 2012).

⁷ Hilding Johansson, *Folkrörelserna och det demokratiska statsskicket i Sverige* (Lund 1952).

med olika böjningsformer användes – normalt sett i betydelsen av att folket som helhet deltar på jämlik grund i styret av politiska enheter såsom stat och kommun – liksom ibland av andra institutioner såsom företag, organisationer eller kulturväsen. De demokratiideal som förmedlades inom svensk folkbildning var ofta av lite annan karaktär än de mer politiskt avgränsade och teoretiskt inriktade demokratidiskussioner som präglade den partipolitiska arenan, och som varit föremål för ett antal tidigare studier inom forskningen.⁸ Som jag ska visa fanns aspekter i folkbildningens sätt att behandla demokrati som gick utöver de strikt politiska diskussionerna; dels själva den handfasta fostran i hur man skulle bete sig som demokratisk medborgare, dels genom spridandet av ett demokratiideal där bildning och fostran i sig själva var viktiga beståndsdelar. Även om dessa aspekter ibland tangerats i tidigare forskning, har de inte utgjort det huvudsakliga undersökningsobjektet.⁹

Folkbildningens ”demokratidiskurser” förekom på olika nivåer under den tidsperiod jag studerar. Det allra vanligaste var alla de sätt man spred demokratins ideal och därmed förknippade praktiker i den ”vardagliga” folkbildningen; genom föreläsningar och i studiecirklar och kurser. Även om denna normalt sett spreds genom folkbildningsorganisationerna själva, fanns även då en *statlig* styrning som var betydelsefull även om de aspekterna utelämnas i detta kapitel.¹⁰ Sedan fanns också vissa riktade satsningar på demokratifostran inom folkbildningen; bland annat kommer jag att ägna några ord åt en ABF-studiesatsning mot slutet av 1930-talet för att studera ”demokratins problem”.

Källmaterialet för studien är mångsidigt. Jag har gått igenom studieplaner i ämnen som direkt berörde sådana idéer och praktiker som förknippades med demokratin, liksom den litteratur (handböcker, idéböcker m.m.) som dessa

⁸ Anna Friberg, *Demokrati bortom politiken: en begreppshistorisk analys av demokratibegreppet inom Sveriges socialdemokratiska arbetareparti 1919–1939* (Stockholm 2013); se även Christer Lundh, *Den svenska debatten om industriell demokrati 1919–1924* (2 vol., Lund 1987–1989); Daniel Fleming (red.), *Industriell demokrati i Norden* (Lund 1990).

⁹ T.ex. Louise Drangel, *Den kämpande demokratin: en studie i antinazistisk opinionsrörelse 1935–1945* (Stockholm 1976); Åsa Linderborg, *Socialdemokraterna skriver historia: historieskrivning som ideologisk maktresurs 1892–2000* (Stockholm 2001); Andreas Fejes, *Constructing the adult learner: a governmentality analysis* (Linköping 2006); Samuel Edquist, *En folklig historia: historieskrivningen i studieförbund och hembygdsrörelse* (Umeå 2009); Jansson (2012); Petter Tistedt, *Visioner om medborgarligena publikationer: medier och socialreformism på 1930-talet* (Stehag 2013).

¹⁰ Statsbidragssystemets mekanismer innebar på många sätt en sådan styrning, genom t.ex. regler som förbjöd politisk och religiös agitation vilket gynnade ett liberaldemokratiskt ideal om allsidighet och objektivitet: Edquist (2015) s. 80–81; Anne Berg & Samuel Edquist, *The Capitalist State and the Construction of Civil Society: Public funding and the regulation of popular education in Sweden, 1870–1991* (London 2017). Den statliga folkbildningspolitiken präglades åtminstone från 1920-talet och framåt av en mer eller mindre uttalad policy att ett demokratiskt tänkesätt skulle gynnas genom stöd till folkbildningen; Lena Lindgren, *Kan en filthatt stärka demokratin? Om mål och ideal i folkbildningssammanhang* (Stockholm 1996) s. 31–40. För exempel se t.ex. SOU 1924:5, s. 11; SOU 1946:68, s. 111–114. Undantagsvis förekom även direkta statliga initiativ för demokratifostran i folkbildningen: Samuel Edquist, ”Staten, folkbildningen och demokratifostran – ett exempel från 1920-talet”, i Urban Claesson & Dick Åhman (red.), *Kulturell reproduktion inom skola och nation: en vänbok till Lars Pettersson* (Möklinta 2016) s. 101–116.

studieplaner hänvisade till. Förutom de rätt fåtaliga som explicit hade demokrati som huvudämne, gäller det främst ämnen som föreningskunskap, möseteknik, kommunalkunskap och statskunskap. Detta kompletteras med ett mer extensivt valt källmaterial såsom folkbildningstidskrifter och utgivna texter av folkbildningens ledande företrädare, liksom statliga utredningar och liknande för att fånga in en mer allmän diskurs inom området. Även om tidsperioden för studien är 1920–1940, har jag i vissa fall använt material från tiden före och efter – eftersom de idéer och praktiker som studeras är beständiga över tid.

Kapitlet inleds med ett avsnitt om svensk folkbildning under tidsepoken för att understryka vilken samhällelig betydelse denna hade, inte minst studiecirk-larna som efter sekelskiftet 1900 mycket hastigt växte fram till att bli den främsta institutionen inom folkbildningen, en process som gärna kan kallas en revolution inom det svenska utbildningssystemet. Därefter redogörs för hur en sorts demokratisk kultur förmedlades i olika sammanhang inom folkbildnings-sfären. Två huvuddimensioner kan urskiljas: demokrati som idésystem, och demokrati som praktik. Den första består av de uttalade idéerna bakom demokratin. Den andra handlar om fostran in i de praktiker som brukade förknippas med demokrati: hur man ska rösta, hur man ska organisera sig, hur man ska diskutera, tala och bete sig på möten.

Tillsammans bildar idéerna och de med dem förbundna praktikerna ett ideologiskt fenomen som jag kommer benämna *demokratism*. I det avslutande avsnittet argumenterar jag för att demokratism är ett användbart begrepp för fortsatta studier, för att fånga in det faktum att demokratiidealen förekom på flera olika nivåer samtidigt och med olika politisk räckvidd. Jag betraktar det närmast som en truism att folkbildningen skapat demokrater eller ”demokratiska subjekt” genom att träna sina deltagare i demokratiska tänkesätt och praktiker – men detta var också ett mycket uttalat mål i samtiden vilket hade ytterligare ideologiska implikationer.¹¹ För förståelsen av dessa anför jag ett marxistiskt ideologiperspektiv, enligt vilken demokratiska idéer, institutioner och praktiker är viktiga beståndsdelar i den samhälleliga överbyggnaden, såväl institutionellt som ideologiskt. Jag kommer att argumentera för att demokratismen, i analogi med liknande övergripande idésystem som nationalismen eller bildningstanken, bör ses som ett uttryck för en *kulturrevolution* som överskrider sociala och politisk-ideologiska skiljelinjer.

¹¹ I den Foucaultinspirerade governmentalitytraditionen har forskare som Patrick Joyce myntat begreppet *demokratisk subjektivering* som maktteknik i det moderna liberala samhället: Patrick Joyce, *Democratic Subjects: The Self and the Social in Nineteenth-Century England* (Cambridge [Engl.] 1994).

Studiecirkeln – en folkbildningsrevolution och katalysator för demokrati i en krisfylld tid

Begreppet ”studiecirkel” hade från början inte samma mening som det fick senare och som kommit att bli närmast en sinnebild för folkbildning på jämlik och demokratisk grund. Redan på 1890-talet anordnades nämligen så kallade studiecirkel inom IOGT, men detta var i själva verket fråga om regelrätta kurser med lärarledd undervisning.¹² Kort efter sekelskiftet växte dock studiecirkel snabbt fram inom nykterhets- och arbetarrörelserna i den form som de senare skulle bli kända: mindre grupper av deltagare som förkovrade sig tillsammans med läsning och diskussioner rörande ett visst tema eller ämne.¹³

Den som gjorde metoden känd var Oscar Olsson, som själv nästan omedelbart började skriva studiecirkeln historia i olika sammanhang, vilket gör det lite svårt att skilja verklighet från tillrättalagd bild. Olsson själv presenterade idén 1902, och från 1904 var han IOGT:s studieledare för lång tid framåt, snart också tongivande socialdemokratisk riksdagspolitiker med utbildningsfrågor som främsta inriktning. Redan i *Goodtemplarordens studiehandbok* (1905) var det studiecirkel som nämndes först i Olssons framställning. Han lade där framför allt vikten vid hur enkla studiecirkel var att organisera, med smidiga och anpassningsbara former, vilket var orsaken till att de fått ”oerhörd snabb utbredning” under bara några år. Dessutom betonade han att studiecirkel utgjorde ”det bästa, enklaste och billigaste medlet att skapa och underhålla tidsenliga förstklassiga folkbibliotek”.¹⁴

Till skillnad från den äldre studieverksamheten, som prioriterade nykterhetsundervisning framför allmänna studier, betonade Olsson att rörelsens arbete måste gynnas av studiecirkel då dessa representerade ett allmänt bildningsarbete – i bästa fall att jämställa med folkhögskolorna – och något annat än ”den traditionella nykterhetsagitationen” som man inte längre fick nöja sig med.¹⁵ Studieledarna för studiecirkel skulle enligt Olsson inte behöva vara litterärt bildade, det viktiga var att de var goda organisatörer med ”intresse, ihärdighet och punktlighet”.¹⁶

¹² V.A. Rinander, *Godtemplarordens studiecirkel: anvisningar för lokala studieledare* (Stockholm 1898) s. 4–9, 18–19, 35–36. Namnet ”studiekurser” användes efter 1902 då Olssons *studiecirkel* fick storlogens officiella välsignelse och status som en av olika läroformer inom IOGT:s studiearbete: Oscar Olsson (utg.), *Goodtemplarordens studiehandbok: stadgar jämte råd och anvisningar för bildande och ledning af studiekurser, studiecirkel, läsecirkel och föreläsninganstalter äfvensom anvisningar för självstudier* (Stockholm 1905) s. 22–36.

¹³ Oscar Olsson, *Studiecirkel* [Folkets studiehandbok 1] (Stockholm 1918) s. 10–16.

¹⁴ Olsson utg. (1905) s. 6. Studiecirkeln ”smidighet och anpassningsduglighet” betonade Olsson också senare: Oscar Olsson, *Studiecirkel och folkhögskolekurser* [Goodtemplarordens studiehandbok 1, 4:e uppl.] (Stockholm 1915) s. 41–43 (cit. s. 41); Olsson (1918) s. 48–49.

¹⁵ Olsson utg. (1905) s. 3–4, 7 (cit. s. 7). Se vidare historieskrivningen i Olsson (1915) s. 6–19; Olsson (1918) s. 1–16.

¹⁶ Olsson (1915) s. 23–24 (cit. s. 24). Samma formuleringar i Olsson (1918) i nedanstående referenser.

Med tiden betonade Olsson starkare att studiecirkeln var en utmärkt katalysator för att skapa goda medborgare, vilket allmänt sågs som en central byggsten för demokratin. Den andliga frigörelsekampen måste vara lika viktig som den ekonomiska, och den förra innebar inte bara ”bättre insikter” utan ”en djupare ansvarskänsla”: solidaritetsplikten mot andra människor och ”de sammanlutningar, i vilka man hör hemma: familj, arbets- och kamratlag, nation o.s.v.” Studiecirkeln var mycket bättre än skolkurser och föreläsningsskolor på att gynna verklig självbildning och allmänbildning – ”allmänbildningens kännetecken är det oavslutade, aldrig avslutade strävandet efter andliga värden”. Studiecirkeln kretsade nämligen kring egen läsning av böcker – i första hand skönlitteratur – som alstrade en vilja och glädje av att ständigt själv bilda sig vidare. Därigenom blev livets innehåll gedignare, umgänges- och sällskapsformerna mer givande – goda botemedel mot dryckenskap och bristerna i ungdomens nöjesliv.¹⁷

Olsson lyfte fram studiecirkeln som en umgängesform minst lika mycket som en medborgarskola. Regelbundet skulle cirkeln ha sammankomster med sång, musik och kamratlig diskussion om litteratur eller någon social eller vetenskaplig fråga. Dessa skulle vara ”glada och goda sällskapsaftnar, inte föreningsmöten eller lektioner”, och samtalen skulle vara vänskapliga, inte ”urarta till ’parlamentariska’ diskussioner, där det i första hand gäller att ha eller t.o.m. få rätt”.¹⁸

Studiecirkeln skulle därför bidra till ett förädlat nöjesliv genom aftonunderhållningar med sång, musik och kortare föreläsning, och ”en frisk lekstuga” fick gärna avsluta. Dans fick dock inte förekomma, ”eftersom snart sagt alla föreningar här i landet ha en synnerligen sorglig erfarenhet av dansens övermäktiga tendens att neddraga och förstöra allt föreningsarbete, då den anordnas i samband med detta”. Men om ungdomen såväl på landet som i städerna lockades till dessa aftonunderhållningar vore det mycket gott för den svenska ungdomens nöjesliv, hoppades Olsson, och skulle i förlängningen ”folkets stora massa” dras in i detta sällskapsliv skulle vi snart ha ”en helt ny folkkaraktär under utveckling”.¹⁹

Temat om folkbildningen och studiecirkeln som demokratiserande och kulturhöjande motgift till nedbrytande tendenser i en krisfylld tid presenterades också, på ett liknande men delvis annorlunda sätt, av Nationaltemplarörens Justus Elgeskog. Han var en av de flitigaste skriftställarna inom svensk folkbildning under 1900-talets första hälft, och i en broschyr från 1932 där hans tidigare texter samlats som ett ”försök till en orienterande sammanfattning av det folkliga bildnings- och studiearbetets mål och arbetssätt”, skrev Elgeskog att det nu rådde ”ett nytt läge” som kännetecknades av att teknikens, arbetslivets och hela samhällets utveckling ställde allt större krav på medborgarna. Dessa måste i allt

¹⁷ Olsson (1915) s. 21–23 (cit. s. 21–22), 32.

¹⁸ Olsson (1915) s. 31–32 (cit. båda sidor).

¹⁹ Olsson (1915) s. 32–34 (cit. s. 33–34), 40–41 (cit. s. 41).

större utsträckning lära sig att tänka självständigt och rationellt. Eftersom det mänskliga arbetet alltmer präglades av "beräknings- och övervakningsarbete", hade kunskaper och tankeskärpa blivit livsnödvändigheter snarare än bildningsönskemål.²⁰ Till detta kom att ett vetenskapligt förhållningssätt höll på att slå igenom, vilket tvingade *alla* att tänka obundet av fördomar och oklara känslöstämningar. Detta var inte minst viktigt vad gällde omhändertagandet av de samhällsliga angelägenheterna; "demokratien har lagt en tung ansvarsbörda på vårt folks axlar". Men då måste axlarna göras starka nog:

Det är icke nog att den politiska demokratien genomförts; den måste kompletteras med bildningens demokrati, som sätter 'massorna' i stånd att tänka och handla som rationella faktorer och den enskilde förtroendemannen som en andligt fri och vidsynt personlighet. Det vore en överdrift påstå, att detta mål är uppnått. Man kan snarare säga, att demokratien befinner sig i en ödesdiger kris. Men det måste ske, om denna kris skall kunna övervinnas, och om demokratien skall bli något annat än en simpel maktfråga.²¹

Till svårigheterna och utmaningarna hörde internationaliseringen genom moderna kommunikationer, press och radio, som gjorde alla mer och mer till delar av ett världssamhälle. Allt detta gjorde, enligt Elgeskog, att folkbildningen mer än tidigare måste ta sig an moraliska och etiska problem. Det rådde nämligen en anda i samhället att krossa och vända sig emot traditionerna. Detta kunde på många sätt vara välkommet, men man fick då inte slänga ut traditionens förmåga att skapa "fasthet och stil" med badvattnet. Den måste nu skapas på annat sätt, och "byggas på insikt och frihet, på självtukt och samhällsansvar". Detta kunde dock inte ske genom kyrkan (som förlorat sin makt), och inte heller genom pressen (som främst blivit affärsföretag vilka gett sig sensationen i våld), hemmen (vilka sällan fungerade enligt idealen utan istället ofta var rent nedbrytande) eller skolan (där goda insatser samsades med motsatsen). Situationen var alltså allvarlig, och folkbildningsarbetet fick inte ställa sig utanför.²²

Elgeskog menade därför att folkbildningen borde präglas av en sorts helhetsbildning, där teoretiskt och praktiskt förenades, där man sökte sig från detaljer till helheten och lärde sig problematisera. Lärandet skulle förenas med odlade av nyfikenhet och etisk tillväxt. För honom innefattade bildningen även sådant som idrott, folkdans, vandring, resor, sång, musik och teater. I slutändan skulle en sådan folkbildning underblåsa kärleken till såväl bygd, land som "det mänsklighetens rike, som väl en gång skall omsluta alla jordens nationer och folk".²³

För att uppnå detta var enligt Elgeskog studiecirkeln med dess smidiga metoder utmärkt, särskilt då den innefattade social samvaro där alla från hög till låg fick vara med, estetiska inslag som sång och musik, och inte minst

²⁰ Elgeskog (1932) s. 5–6 (cit. s. 5).

²¹ Elgeskog (1932) s. 6–7.

²² Elgeskog (1932) s. 7–9 (cit. s. 8).

²³ Elgeskog (1932) s. 10–26 (cit. s. 26), 41–47.

eftersom den representerade "bildning" snarare än "utbildning" – "att rent personligt komma i kontakt med kunskapen och dess livsvärden".²⁴ Dessa idéer var ganska typiska för tiden i svensk folkbildning – en allmänhumanistisk eller bildningsidealistisk syn där folkbildning och lärande i sig kunde leda till högre samhällsmoral.

Senare, i *Folkrörelsernas studiehandbok* (1944), menade Elgeskog att folkbildning skulle hjälpa till att skapa inte bara "karaktärsutveckling" utan även "social anpassning", för att undvika att människor blev "asociala". Folkbildningen skulle medverka till att *samtliga* medborgare inordnades i den demokratiska fällan:

Den mänskliga sammanlevnaden har vissa former, som den enskilde inte kan eller får ändra, och som han därför *måste* anpassa sig efter. Många kan det inte. De blir särtingar och original, i värre fall motvallskärringar och i värsta fall brottslingar. [– –] Vi bör också kunna ge direkta bidrag till det samhälleliga organisations- och välfärdsarbetet. Ingen kan eller får leva enbart sitt eget liv. Och än mindre får någon leva i bestämd motsättning till alla de andra. En sådan inställning brukar benämnas *asocial*. [– –] Till bildningen hör också detta – att sträva efter en vidsynt och tjänstvillig *socialitet*.²⁵

Individens socialitet skulle alltså helst formas genom föreningar och organisationer. Oscar Olsson vitsordade också organisationerna bakom studiecirkelarna som en framgångs ingrediens. Att studiecirkelarna lyckats så väl i IOGT efter sekelskiftet 1900 gynnades djupast av IOGT:s "egen organisation, som otvivelaktigt i hög grad bidragit till skapandet av den goda allmänanda, som är utmärkande för så stora lager av vårt folk".²⁶ Dess medlemmar hade "i stor utsträckning fostrats till goda organisatörer", som i sin tur i många hundratal sedan blev studieledare för cirkelarna.²⁷

Olsson framhöll gärna att studiecirkelrörelsen var sant demokratisk – den innebar en folkbildning *genom* folket och inte bara *för* folket.²⁸ 1929 skrev han exempelvis att "den radikalt genomförda demokratien i hela organisationen" var karaktäristisk för studiecirkelrörelsen. Där nöjde man sig inte med den representativa demokratin, där funktionärer och förtroendemän fick till uppdrag

²⁴ Elgeskog (1932) s. 27–29. Se även Justus Elgeskog, *Cirkelstudier: en samling studieplaner i olika ämnen till tjänst för studiecirkel och ungdomsföreningar* (Örebro 1920) s. 3–4, 22–23. Liknande i Kerstin Heds dikt "Studiecirkeln": *Folklig Kultur* 3 (1938) s. 393.

²⁵ Elgeskog (1944) s. 6–7.

²⁶ Olsson (1918) s. 3.

²⁷ Olsson (1918) s. 3–4 (cit. s. 3).

²⁸ Ingvar Törnqvist, *Oscar Olsson folkbildaren: i synnerhet hans tankar om universitetens roll i folkbildningsarbetet* (Stockholm 1996). Olsson inskräpte också att de engelska arbetarinstitutionerna runt 1800-talens mitt var dömda att misslyckas, eftersom de inte hade bäring i arbetarklassen; i stället uppstod kärnan till de moderna studiecirkelarna i engelska *mutual improvement societies* under 1800-talets första hälft: Oscar Olsson, *Folkbildningsarbetet i England: historisk sammanfattning* (Stockholm 1924) s. 20–25.

att bestämma – nej i studiecirkelarna var det medlemmarna som bestämde vad som skulle studeras och hur, liksom vilken ledare man skulle ha i cirkeln.²⁹

De spottade inte på golvet: demokratins praktiker

Från 1800-talets slut initierades på bred front en sorts praktisk demokratifost-
ran i svenska folkrörelse- och folkbildningsmiljöer som gick ut på att lära sig
att diskutera, att hålla anföranden, att agera i föreningar och kommunala för-
samlingar. I forskningen har detta bland annat sagts ha medfört ett helt nytt
och mer praktiskt och nyktert språkbruk inom den svenska politiska kulturen,
och inte minst har dessa praktiker i folkrörelserna och folkbildningen i både
allmän och akademisk historieskrivning ansetts vara en viktig grogrund för den
politiska demokratiseringen i Sverige.³⁰ Under 1880-talet tillkom också ett par
handböcker för denna form av medborgarfostran som skulle få ett enormt in-
flytande. Till att börja med fanns *Medborgarens bok* av folkhögskolemannen
Gustaf A. Aldén, ett sjubandsverk som bland mycket annat innehöll avsnitt
om stats- och kommunalkunskap liksom praktiska anvisningar kring hur man
skulle bete sig i samband med politiska överläggningar. Minst lika viktig var
Axel Svensons handbok *Om öfverläggningar och beslut: en hjälpredda för delta-
gare i möten och sammanträden* med pregnanta råd om beteende vid möten,
liksom noggranna beskrivelser om hur man skrider till beslut och bedriver om-
röstning. Båda dessa verk utkom i mängder av nya upplagor fram till omkring
1950 och förekom regelmässigt i tryckta studieplaner; deras inflytande kan där-
för knappast överskattas.³¹

²⁹ "Studiecirkelarnas plats i folkbildningsarbetet" (1929) i Oscar Olsson, *Aktuella folkbildnings- och skolfrågor: tal och uppsatser* (Stockholm 1930) s. 27–41 (citats s. 39).

³⁰ Olle Josephson, "Att ta ordet för hundra år sedan", i Olle Josephson (red.), *Arbetarna tar ordet: språk och kommunikation i tidig arbetarrörelse* (Stockholm 1996); Johansson (1952) s. 48–74, 249–258.

³¹ Svensons verk hade vid sista upplagan 1948 tryckts i 123 000 exemplar.



Bild 1. Axel Svensons *Om överläggningar och beslut* var en av de mest spridda handböckerna i praktisk förenings- och demokratikunskap. Den utkom i mängder av upplagor, från 1888 till 1948 (långt efter författarens död – texten uppdaterades därefter av den liberale politikern och tidningsmannen David Bergström).

Dessutom utkom en mängd olika handböcker i besläktade teman.³² Där tydliggjordes ofta att de önskvärda praktikerna hörde samman med demokratin som idé och institution. Att fostras till demokrat innefattade med andra ord

³² T.ex. Odal Ottelin, *Det offentliga talandets konst* (2 vol., Stockholm 1913); Z. Höglund & Eduard David, *Talaren och debattören* (Stockholm 1913); Christian Gierløff, *En liten bok om välta- lighet* (Stockholm 1923).

att tillägna sig *demokratins praktiker*. Ett exempel är *Svenska folkets valhandbok* av Oscar Olsson från 1919 – en detaljerad genomgång om val till riksdagen, kommuner och landsting, liksom en ordentlig orientering om kommunala lagar och styrformer. Olsson betonade i inledningen att det var ett medborgerligt ansvar, en plikt, att ta aktiv politisk ställning: ”De medborgare, som söka undandra sig ansvaret genom att ej deltaga på någon sida i avgörandet av fäderneslandets angelägenheter, äro den dödliga samhällsfaran.” Men – för att kunna delta krävdes också kunskap, vilket motiverade denna handbok.³³

Den här handfasta demokratifostran hade även tydliga karaktärsfostrande inslag. I Axel Svensons broschyr betonades sålunda att en ordförande borde vara opartisk, lugn, foglig, självbehärskad, uppfatta saker snabbt och säkert, van vid offentliga förhandlingar, insatt i ämnet, samt kunna yttra sig ”högt, redigt och lättbegripligt”.³⁴ Ordföranden skulle också ingripa när någon talare avvek från ämnet eller uttryckte sig förnärande eller anstötligt, liksom när församlingen störde den som talade.³⁵ Deltagare fick inte tala högt sinsemellan, sorla, eller gå fram och tillbaka i salen. Man skulle tydligt begära ordet genom att resa sig och utropa ”hr ordförande!”, och man skulle yttra sig ”redigt, klart och kortfattat”.³⁶

Just sådana anvisningar var legio även i andra handböcker; de betonade alla hur man skulle tala tydligt, undvika allt för vardagligt språk och inte störa talaren genom att sorla och gå omkring.³⁷ Med ”den fortgående demokratiseringen av samhällena växa också de tillfällen i antal, där man genom gemensam överläggning avgör frågor”, konstaterade godtemplaren och socialdemokraten Per Edvin Sköld i *Mötesförhandlingar och deras förande* (första upplagan 1919), och inskräpte att demokratisering också förutsatte *disciplin*:

Disciplin det är behärskning, det är förmåga att taga hänsyn till andra människor. Och det ligger i öppen dag, att t. o. m. blotta möjligheten att hålla ett möte och fatta ett beslut beror i högsta grad på mötesdeltagarnas uppförande. [...] Ofta, kanske alltför ofta, får man på möten se, hur de närvarande sitta med huvudbonaden på och spotta på golvet. [...] Vi måste sätta oss i respekt hos varandra genom ett gott uppträdande.³⁸

³³ Oscar Olsson, *Svenska folkets valhandbok med översikt av riksdagsordning och kommunalförvaltning* (Stockholm 1919) s. 7. Handboken förekom ofta i studieplaner, t.ex. Knut Tynell, ”Förteckning över böcker om svensk statsförfattning och svenskt kommunalväsen lämpliga för kurser i medborgarkunskap”, *Biblioteksbladet* 7 (1922) s. 52–56.

³⁴ Axel Svenson, *Om öfverläggningar och beslut: en hjälpreda för deltagare i möten och sammanträden*, 2:a uppl. (Stockholm 1889) s. 4; i en senare upplaga hade ”högt” ändrats till ”tydligt och hörbart”: Axel Svenson & David Bergström, *Om överläggningar och beslut: en hjälpreda för deltagare i möten och sammanträden*, 14:e uppl. (Stockholm 1923) s. 4–5.

³⁵ Svenson & Bergström (1923) s. 6–7.

³⁶ Svenson & Bergström (1923) s. 9.

³⁷ Ragnar Törneblad, *Handledning för deltagare i rådpläggande och beslutande församlingar* (Stockholm 1890) s. 20, 83–84; Gustaf A. Aldén, *Medborgarens bok: 2, Handledning för menige man i svensk kommunalkunskap*, 17:e uppl. (Stockholm 1924) s. 25.

³⁸ Per Edvin Sköld, *Mötesförhandlingar och deras förande: kort handledning för ordföranden, sekreteraren och debattören*, 6:e uppl. (Stockholm 1943) s. 5–7, 32–33 (cit. s. 5).

Som framskymtat ansågs det alltså nödvändigt att träna medborgarna i bestämda praktiker och beteenden, särskilt som en följd av att de nu var *tvungna* att ta del i landets styrelse genom den politiska demokratiseringen.

Dessa böcker formade en diskurs i högst konkret mening: de hänvisade till varandra och var ganska lika till form och innehåll.³⁹ Det förefaller som att den praktiska demokratifostran var relativt enhetlig över *hela* det politiska fältet. Detta framgår tydligt utifrån liknande material från vänstern inom arbetarrörelsen. Nils Flyg var tämligen mästrande i en kommunistisk studiehandbok från 1921:

Gällande lag för alla medlemmar i en cirkel är att gå till sitt arbete med fullt allvar. Många cirklar ha ramlat på att dess medlemmar nojsat bort de första kvällarna och många ha aldrig blivit annat än en slags kaffejuntor. Bägge delarna lika fördömliga. Alltså, allvar i arbetet.

Det var lika viktigt att man var punktlig och under mötestiden endast ägnade sig åt arbete. Då ”springer man ej ut och in, man tisslar och tasslar ej och man låter helst bli att röka”. På så sätt tränades självdisciplinen i cirkeln, och om någon inte kunde följa dessa oskrivna regler, ”så ut ur cirkelkretsen bara med den individen, tills bättring inträder”. Studieleadaren skulle dessutom vara en ”ordningsmänniska” – inte ”vad vi brukar nämna en pratkvart”. I en annan text i samma studiematerial betonades att en god talare måste träna rösten och stämman, var det viktigt med ett *vårdat* uttal samt att ”dialekt bör kultiveras i de fall den icke helt bortarbetas”. Dessutom var det ”en anständig klädsel” som gällde: ”varken modenarr eller motsatsen väcker sympati bland publiken”.⁴⁰

Detta sammanföll med en övergripande idé om individer som gemensamt förenar sig på likställd grund för att nå ett visst mål. Detta ansågs kräva viss social smörjning – ett gott uppförande, tydlighet, respekt för andra – som i många avseenden kan framstå som en form av moralfostran. I sin tur korrelerade denna norm med det skötsamhetsideal som breddes ut inte minst i svenska folkrörelsemiljöer under det tidiga 1900-talet, och då särskilt i det organiserade föreningslivet.⁴¹ Ett delvis annat ideal som kan skönjas i materialet är det om ”det demokratiska ledarskapet”, där den goda ledaren i folkbildningen och i övriga samhället skulle *inspirera* de ledda snarare än befalla, med ledord

³⁹ T.ex. Sköld (1943) s. 21 (till i detta kapitel refererade verk av Svenson, Törnebladh, Ottelin, Gierløff och Höglund).

⁴⁰ *Vårt studiearbete: studiehandbok*, 2:a uppl. (Stockholm 1921) s. 10–11 (Nils Flyg), 30–31 (A. Jansson).

⁴¹ Ronny Ambjörnsson, *Den skötsamme arbetaren: idéer och ideal i ett norrländskt sågverkssamhälle 1880–1930* (Stockholm 1988).

som inspiration och arbetsglädje: lyckliga människor gör saker bättre tillsammans, när de känner delaktighet i ett större sammanhang – något som känns igen från det sena 1900-talets och tidiga 2000-talets managementteorier.⁴²

Den ideologiska demokratifostran

Idén om nödvändigheten att breda ut kunskaper om demokrati i samband med det politisk-demokratiska genombrottet runt 1920 fördes fram av de flesta politiska krafterna i Sverige – om än med vissa nyansskillnader. När konservativa folkbildare tog upp kampen om demokratifostran, såsom kyrkoherden och psalmförfattaren Oscar Mannström i en skrift utgiven av Svenska Nykterhets-sällskapet 1922, betonades det att demokrati innebar att ”den enskilde trädde ut ur sin isolering och fick sin del av ansvaret för det hela”. Därför måste också andra krafter än hittills bli mer aktiva i bildningsarbetet, så att man kunde gå med i en studiecirkel ”utan att tvingas till att taga ställning till vare sig nykterhets- eller arbetarfrågan eller någon annan ’fråga’”.⁴³

Ungefär samtidigt varnade vänstern inom arbetarrörelsen för tendenserna att rent borgerliga krafter skulle infiltrera rörelsen genom folkbildningen, en risk som blev större om folkbildningen uppfattades som stående över politiken. I stället betonade man här att folkbildningen främst syftade till att utbilda klasskämpar genom exempelvis studier av socialismen. Samtidigt behövde inte detta utesluta ett mer allmänt bildningsideal. Studier av skönlitteratur, konst eller musik var ingalunda oviktigt, menade Nils Flyg i ovan nämnda kommunistiska broschyr från 1921.⁴⁴ Likt Olsson och Elgeskog förfäktade Flyg en sorts ödmjukt bildningsideal; efter studierna skulle man inte tro sig vara fullärd. Om medlemmarna i cirkeln tvärtom kände ”medvetenheten om den egna litenheten växa allt större inför de mäktiga och djupa problem, som bo inom de goda böckernas pärmar” så var de på rätt väg. I handboken fanns också ett bredare inslag, med aktörer långt från den kommunistiska fåran – vilket åskådliggör hur folkbildningen även här tenderade att vara en arena som samlade aktörer från skilda politiska läger. Flyg själv betonade att studiecirkelns bibliotek måste vara öppen för alla, det får inte vara en ”agitationscentral för vare sig oss eller någon annan riktning”, för då kan ”mången stötas bort”. I handboken ingick både studieplaner med markant vänsterprägel om socialism och syndikalism,

⁴² Elgeskog (1932) s. 152–155 (citatt); Björn Sterner, ”Samhälle och samhällsbyggare”, *Viskadalen: årskrift* (1931) s. 13–15, L1 vol. 1981:2430, Viskadalens folkhögskolas arkiv, Föreningsarkivet i Borås (FAB).

⁴³ Oscar Mannström, *Om böcker och studiecirklar* (Stockholm 1922) s. 8–9 (citatt s. 9).

⁴⁴ *Vårt studiearbete* (1921) s. 7–9 (Nils Flyg).

men även sådana som ingalunda hade någon explicit politisk prägel alls, såsom i rasbiologi och kommunalkunskap.⁴⁵

En liknande tendens fanns i kommunistiska ungdomsförbundets studiehandbok från 1946, som å ena sidan lade stor vikt vid självstudier i studiecirklar med planerliga och disciplinerade studier i framför allt socialism. Men samtidigt betonades i Olssons anda att inga cirklar fick vara tråkiga, där skulle finnas frågesporter, kaffedrickning och sång. I handboken fick också Brevskolans Sven-Arne Stahre varna för en alltför snäv specialutbildning riskerade att man förlorade känslan för samhället som helhet. Den vanliga skolans brister i Sverige hade många identifierat som orsak till att det svenska folket var ”medborgerligt obildat”, men det fanns också risk att specialutbildningen inom folkbildningen underblåste detta.⁴⁶

Demokratins problem

Under mellankrigstiden blev demokratifostrans mer uttalat ideologiska sidor efter hand mer framträdande. Det handlade då om att uttalat breda ut en demokratisk anda, eller mer allmänt sprida medvetenhet om vad demokrati var och/eller borde vara. Här fanns också ett mer eller mindre tydligt konfrontativt drag – där det handlade om en avgränsning mot det icke-demokratiska, inom eller utom Sverige, inom och utom folkbildningen själv. Det fanns alltså en nyansskillnad där diskussioner om demokrati tilltog under 1930-talet under inflytande av händelserna runt om i Europa. Den svenska folkbildningssfärens uppfattning om demokratin tydliggjordes vid världsutställningen i New York 1939, då ABF bidrog med slogan ”Democracy means education for all. / Education means security for democracy.”⁴⁷ Detta var dock inte någon helt ny diskurs, som vi ska se.

Vad som kallats den allra första studiekampanjen inom ABF, ägnades faktiskt åt demokratifrågan – nämligen ”Demokratins problem” som sjuösattes 1938 och som sysselsatte 182 studiecirklar 1939.⁴⁸ Till denna utkom en studieplan, *Handledning för studiet av demokratins problem*, skriven av Gunnar Hirdman. Denne betonade att demokratifrågan var något som den annars politiskt, socialt och religiöst heterogena svenska folkbildningsrörelsen kunde enas kring:

⁴⁵ *Vårt studiearbete* (1921) citaten s. 11, 20 (citaten av Nils Flyg, citaten). Handledningen i kommunalkunskap (s. 54–55) av Gillis Hammar refererade till de ovan nämnda Gustaf A. Aldén och Axel Svenson.

⁴⁶ *Våra studier: studiehandbok utgiven av Sveriges kommunistiska ungdomsförbund* (Stockholm 1946) s. 19 (Eric Thorin), 33–36 (Sven-Arne Stahre). Se även Gunnar Hirdmans och Per-Olov Zennströms bidrag i samma studiehandbok (s. 21–23, 37–45).

⁴⁷ Gunnar Hirdman, *Kulturell demokrati*, 2:a uppl. (Stockholm 1939) s. 30.

⁴⁸ Thomas Ginner, *Den bildade arbetaren: debatten om teknik, samhälle och bildning inom Arbetarnas bildningsförbund 1945–1970* (Linköping 1988) s. 34; *ABF Tidning* 1939 s. 105; *ABF Tidning* 1940 s. 26.

Men i ett hänseende är folkbildningsarbetets relation till samhällsfrågor och politik av den art att inga delade meningar råda: *Demokrati är förutsättningen för allt fritt folkbildningsarbete liksom för de fria folkrörelserna själva. Demokratins värde, ja, nödvändighet är därför ett axiom för dem alla. Demokrati och fritt folkbildningsarbete betinga varann.*⁴⁹

Demokrati var inget ”fixt och färdigt”, utan något som måste ”skapas och utvecklas för var dag, inte minst genom folkrörelsernas egen verksamhet. Demokrati bör därför i dessa folkrörelsernas studiearbete vara både ett studieämne och ett övningsämne.” Det var inte bara en styrelseform utan ”en åskådning, en sinnesförfattning, en livsform för den enskilde”, och folkbildningen behövdes för att breda ut ett ”demokratiskt sinnelag”.⁵⁰

Att man skulle studera det just nu – 1938 – berodde på att demokratin nu hotades, såväl av demokratins motståndare – vilka även fanns inom de svenska folkrörelserna – som på grund av att demokratin fungerade dåligt själv, genom maktmissbruk och majoritetsförtryck. I studieplanen uppmanades deltagarna att diskutera utökad ekonomisk eller industriell demokrati, och Hirdman hoppades att vissa cirklar skulle låta denna diskussion leda vidare till fördjupade studier av socialiseringsfrågan.⁵¹ Samtidigt fanns en tydlig gränsdragning mot demokratins motståndare – inte minst ”diktaturen som sådan utan åtskillnad mellan fascism, nazism eller stalinism”. Just stalinismen tyckte dock inte Hirdman var något direkt hot i Sverige, eftersom ”svensk arbetarrörelse avvisar den form av diktatur, som arbetarrörelsen på några håll i världen förfallit till”.⁵²

Bland litteraturen för studieplanen fanns bland annat *Demokrati* från 1931 av den kooperativa rörelsens förgrundsgestalt Anders Örne, som menade att även om demokratin syntes fast rotad i Sverige, så var det ändå påkallat att ta upp demokratins ”problem och förutsättningar, dess olägenheter och fördelar” till behandling. Demokratin hotades nämligen av flera skäl: okunnighet och bristande tankeförmåga inom vissa grupper hos befolkningen, liksom andras likgiltighet, som även en liten grupp kunde utnyttja. Förutom denna plädering för en höjd bildningsnivå, betonade Örne betonade också att en *representativ demokrati* och ett *partiväsande* var det enda möjliga i varje något så när stort samhälle.⁵³

Ett annat primärt material i Hirdmans studieplan var journalisten och ledande socialdemokraten Rickard Lindströms *Om kompromiss* – liksom Örnes *Demokrati* utgiven i Kooperativa förbundets småskriftserie. Där betonade

⁴⁹ Gunnar Hirdman, *Handledning för studiet av demokratins problem* (Stockholm 1938a) s. 4. Se även densamme i ”Tolerans och självhävdelse: reflexioner kring aktuellt problem i vårt folkbildningsarbete”, *Folklig Kultur* 3 (1938) s. 125.

⁵⁰ Hirdman (1938a) s. 4–5 (citaten), 7.

⁵¹ Hirdman (1938a) s. 6, 18–30.

⁵² Hirdman (1938a) s. 34.

⁵³ Anders Örne, *Demokrati: tankar om den folkliga självstyrelsens innebörd, framtid och värde* (Stockholm 1931) s. 9 (citat), 20 och 28; för liknande mening om direktdemokrati se Gunnar Hirdman, ”Kulturell demokrati”, *Studiekamraten* 16 (1934) s. 291.

Lindström att ”det demokratiska samhället är kompromissens förlovade land”, vilket var viktigt att betona eftersom ”vida folklager” – särskilt unga – tycktes betrakta kompromissande som något förnedrande eller förkastligt.⁵⁴ Lindström tog stöd i bland annat konservatismens förgrundsgestalt Edmund Burke för ståndpunkten att människan är invecklad och samhället så komplext, att det inte finns några enkla svar på hur offentlig makt ska utövas. Man måste alltid utgå från vad som är möjligt efter förutsättningarna, något idealsamhälle kunde inte trollas fram. Han markerade såväl mot fascismen som mot ”revolutionära politiker” såsom Lenin; dessa ville inte kompromissa och resultatet blev därefter. En god politiker säger inte ”allt eller inget”, utan gör det bästa av situationen och väljer det minst onda.⁵⁵

Mot utländsk och odemokratisk klasskampsbildning

Demokratin förknippades gärna med det svenska politiska mittfältet, och inte minst med folkbildning och folkrörelser. Bildningsarbetet var ”demokratins värn”, menade en skribent i *Studiekamraten* 1933. Detta representerades av de tre stora folkrörelserna (arbetar-, nykterhets- och väckelserörelserna), i motsättning till ”våldsidéer” och ”kulturskymning”, och mot detta måste föras ”en outtröttlig kulturkamp, en kamp för bildningsarbetet”. Skribenten betonade dock att denna kamp ingalunda innebar någon *klasskampsbildning*. Där var han inte ensam. De dominerande ideologerna i ABF och övrig svensk folkbildning brukade under denna tid kontrastera folkbildningen som den borde bedrivas mot den ”klasskampsbildning” som förbands med arbetarrörelsens vänsterkant.⁵⁶

I stället betonades gärna att demokrati, som vi sett ovan, innebar kompromisser, eller att den rätta diskussionskulturen inom folkbildningen skulle utgå från inställningen att man likt vetenskapsmännen inte trodde att den egna sanningen var den enda möjliga och absoluta sanningen, utan att man genom diskussioner och förhandlingar skulle uppnå lösningar på olika problem.⁵⁷ Genom det fria folkbildningsarbetet skulle man inse sin begränsning och hur svårlösta problem var, och det skulle bli lättare att välja ”goda auktoriteter” snarare än ”förste bäste tjusige demagog”.⁵⁸

Hos vissa av folkbildningens intellektuella var dessa tankegångar tydligare utmejslade än hos dem vi hittills stiftat bekantskap med. Tre namn kan här

⁵⁴ Rickard Lindström, *Om kompromiss: reflexioner om människan och samhället* (Stockholm 1932) s. 5.

⁵⁵ Lindström (1932) s. 17–19, 33–35 (citaten).

⁵⁶ Lorentz Jönsson, *Studiekamraten* 15 (1933) s. 108–109. Se även t.ex. Oscar Olsson, ”Arbetarbildning och folkbildning” [1928] i densamme, *Aktuella folkbildnings- och skolfrågor: tal och uppsatser* (Stockholm 1930) s. 14–26.

⁵⁷ Gösta Florén, *Att diskutera: en handledning för studiecirklar, föreningsmedlemmar samt kommunalt och politiskt intresserade* (Stockholm 1937) s. 7, 9, 16–17.

⁵⁸ Björn Sterner, ”Samhälle och samhällsbyggare”, *Viskadalen: årsskrift* (1931) s. 12, L1 vol. 1981:2430, Viskadalens folkhögskolas arkiv, (FAB).

nämnas: Alf Ahlberg, Gillis Hammar och Natanael Beskow. Ahlberg och Hammar tillhörde båda socialdemokratin, var flitiga skriftställare (inte minst i ABF:s tidskrift *Studiekamraten*) och framträdande folkhögskolemän – Ahlberg på Brunnsviks folkhögskola och Hammar på Birkagårdens folkhögskola i Stockholm. På Birkagården verkade också Natanael Beskow länge som rektor; han var inte socialdemokrat utan snarast liberal med kristen profil och är bland annat känd som psalmförfattare.

Ahlberg, Hammar och Beskow var samtliga representerade i Hirdmans studieplan om demokratins problem. Beskow hade redan 1934 skrivit en broschyr med just den titeln, där han bland annat ställde den ”den liberal-socialistiska demokratismen” enligt vilken staten skulle vara till för individerna, mot fascismens och nazismens upphöjande av staten till något individen måste underkasta sig.⁵⁹ Beskow betonade kraftigt att det behövdes en betydligt större ekonomisk utjämning för att trygga demokratin, även om detta skulle ske i en kristet-humanistisk anda snarare än en socialistisk. Arbetarrörelsen behövde nämligen också frigöra sig ”från beroendet av vissa krassa skräntressen och av dem inspirerade kampmetoder”.⁶⁰

Natanael Beskow betonade i en modernitetskritisk anda, lik den vi sett ovan hos Elgeskog, att arbetarrörelsen och industriarbetarna måste återknyta till traditionen. Industrialismen hade underblåst ett lösbrytande från traditionerna och särskilt bland industriarbetarna hade det utvecklats en allt för ”maskinell teknisk syn på livet i dess helhet”.⁶¹ Därför måste folkbildningen förmedla *ett allmänmänskligt bildningsideal* snarare än *fackbildning*, vilket skulle hjälpa människorna till en ”så rik personlig utveckling som möjligt”.⁶² Denna linje kopplade han samman med demokratiidealet, i motsats till diktaturerna Sovjet och Italien där *statens bästa* snarare än *människornas personlighetsutveckling* var idealet för utbildningsväsendet. Genom personlighetens utveckling skulle den demokratiska *andan* främjas: ”viljan till inbördes tjänst”.⁶³

Beskow betonade även ”kulturens demokratisering”, där medborgarna blev ”andligt levande”, tänkte ”självständiga tankar och icke säger efter andras”, och gjorde sig av med det dåliga nöjesliv vilket som vi sett brukade framställas som en motsats till idéklustret bildning–demokrati:

Där denna kulturdemokratisering griper omkring sig, gå människorna inte längre sovande och slöa, väckta till liv och intresse endast genom stimulantia

⁵⁹ Natanael Beskow, *Demokratins problem* (Stockholm 1934) s. 12–13.

⁶⁰ Beskow (1934) s. 20–21.

⁶¹ Natanael Beskow, ”Arbetarrörelsens bildningsideal” [1929] i densamme, *Arbetarrörelsens bildningsideal* (Stockholm 1930) s. 13.

⁶² Beskow ([1929] 1930) s. 20 (cit. s. 22–24).

⁶³ Beskow ([1929] 1930) s. 19–24; Natanael Beskow, ”Arbetarrörelsen, folkhögskolan och samhället” [1928] i densamme, *Arbetarrörelsens bildningsideal* (Stockholm 1930) s. 31–35 (cit. s. 35). I ett filmtal 1933 under rubriken ”Demokrati eller diktatur” betonade också statsminister Per Albin Hansson att demokratin krävde en *demokratisk anda* som dock ännu till stor del saknades: Per Albin Hansson, *Demokrati: tal och uppsatser* (Stockholm 1935) s. 128–129.

som kortspelet, spriten, jazzen eller sensationerna vid en boxningsmatch. Deras liv blir rikt och intressefyllt, [...].⁶⁴

Liknande men mer polemiskt skarpa ståndpunkter framfördes ofta av Alf Ahlberg. Hans kristet och humanistiskt influerade bildningssyn, gärna draperad i filosofisk språkdräkt, riktade ofta udden mot vad han ansåg var dogmatism och fanatism i den kommunistiska rörelsen. Detta ledde till konflikter med dem inom arbetarrörelsens vänsterkant som var skeptiska till sådan folkbildning som de ansåg var politiskt urvattnad eller till och med borgerlig.⁶⁵ Ahlberg hörde också till dem som starkt betonade folkbildningens värde för demokratin – men då en folkbildning som ”skall skänka oss respekt för fakta, förakt för frasen, lära oss skilja det äkta och lödiga från glittret och prålet, komma oss att förlora smaken för det mindervärdiga och osubstansiella, sätta oss i stånd att välja våra auktoriteter och ledare rätt”.⁶⁶ Ahlberg – som ändå betonade att den politiska demokratin måste kompletteras med utökad ekonomisk och kulturell demokrati för att försvara demokratins landvinningar – avsåg här säkert till stor del sina radikala belackare.

Minst lika polemisk var Gillis Hammar, som kontrasterade *demokratins bildningsideal* mot *klasskampsbildningen*. Han inskräpte att det svenska folkbildningsväsendet – som han även inkluderade folkskolan i – ”hör tillsammans med den demokratiska utvecklingen i vårt land och är både följd och orsak till densamma”. För Hammar hade demokratins bildningsideal rötter hos Pestalozzi och Fichte, och innebar att individens och medborgarens fostran gick hand i hand: bildning handlade om *personlighetens utveckling* men samtidigt måste den vara social, anpassad till samhället som helhet.⁶⁷ Gentemot detta utpekade Hammar en minoritet inom arbetarrörelsen och ABF som stod för en klasskampsbildning, vilken tog avstånd från den ”borgerliga” medborgarbildningen och i marxistisk anda krävde en bildning för klasskampen.⁶⁸ Klasskampsbildningen var sålunda antidemokratisk, och kommunismen utgjorde år 1933, tillsammans med fascismen och nationalsocialismen, ett allt större hot. Medan epoken från franska revolutionen till (första) världskriget präglats av en rörelse mot demokrati, var läget nu annorlunda. Det var en prövningens tid för demokratin, och folkbildningsarbetet måste fortsätta sitt arbete för ”uppfostran till ett demokratiskt tänkesätt och handlingssätt”.⁶⁹

⁶⁴ Natanael Beskow, ”Kulturens demokratisering” [1925] i densamme, *Arbetarerörelsens bildningsideal* (Stockholm 1930) s. 69.

⁶⁵ Kjell Krantz, *Alf Ahlberg (1892–1979): en biografi* (Ludvika 1998).

⁶⁶ Alf Ahlberg, ”Demokratiens kris: några synpunkter”, *Studiekamraten* 15 (1933) s. 144.

⁶⁷ Gillis Hammar, ”Demokratins bildningsideal: I”, *Studiekamraten* 15 (1933) s. 286.

⁶⁸ Gillis Hammar, ”Demokratins bildningsproblem. II: Klasskampsbildningen”, *Studiekamraten* 15 (1933) s. 310; se även Gillis Hammar, *Demokratins bildningsproblem* (Stockholm 1937) s. 24 (ur ”Folkrörelserna och bildningsarbetet”, 1930).

⁶⁹ Gillis Hammar, ”Demokratins bildningsideal: I”, *Studiekamraten* 15 (1933) s. 285. Liknande: Carl Cederblad, ”Intensifiering av folkbildningsarbetet”, *Studiekamraten* 16 (1934) s. 149.

Då måste man, framhöll Hammar, emellertid beakta den risk som alltid fanns i kopplingen till olika folkrörelser. Fördelen med det var att medlemmarna besjälades av vissa ideal, men det fanns alltid "en fara för ensidighet, partiskhet och isolering" som riskerade leda till "partihat och partifariseism". Som väl var fanns dock ingen folkrörelse i Sverige som var så "kampinställd" som i fascismens Italien, där Opera Nazionale del Dopo lavoro – "Italiens A. B. F." – räknade 1,4 miljoner medlemmar och kraftigt statsunderstöd.⁷⁰

Det fanns alltså en allmän tendens i folkbildningens mittfåra att främja ett allmändemokratiskt ideal där ödmjukhet och vilja till samverkan och diskussion ständigt framhävdes. Gunnar Hirdman hade i en ofta citerad text kontrasterat *propaganda* mot *bildningsarbete*, där det ena syftade till *åsikter* och det andra till *insikter*,

Propagandan är till för att bibringa människor de rätta åsikterna, men bildningsarbetet är till för att ge människorna ökade insikter, men med dessa ökade insikter följer också ökad kraft och arbetsförmåga, och detta kommer ju arbetarrörelsen i sin helhet till godo.

Dessutom skilde Hirdman mellan *utbildning* och *bildning*, det förra var ett instrument för något annat, det andra ett självändamål – men han menade också att "bildning" inte behövde utesluta "utbildning"; den svenska folkbildningen kunde förena dem. Och folkbildningen syftade ytterst till "kulturell demokrati" – "åt arbetarklassen en allt större andel i de kulturella värdena" – som existerade parallellt med politisk och social demokrati.⁷¹

Hirdman använde sig av uttrycket begreppet kulturell demokrati flera gånger, och betonade att personlighetsdanande och uppfostran – "i betydelsen av varje människas strävan att fritt utveckla sina anlag och slumrande förmögenheter" – var företeelser med *egenvärde* och dessutom viktiga botemedel mot de svårigheter som blottats genom demokratins erfarenheter: massfenomenens problem som "suggestion, hypnos och psykos inom massor och massrörelser", förhållande mellan massa och enskilda, mellan massa och elit, och problem med auktoritet och ledarskap. Fri diskussion, andlig odling, vett och humanitet skulle bidra till en anda av samarbete och tolerans.⁷² "Uppfostran" skulle sålunda vara "demokratins A och O" som skulle "föra människorna bort från det primitiva, det vulgära, det simpla."⁷³ Även här betonades alltså förbindelsen mellan sidan kommersiell mass- och populärkultur och å andra sidan barbari och diktatur.⁷⁴

⁷⁰ Hammar (1937) s. 26–27 (citat s. 26; ur "Folkrörelserna och bildningsarbetet", 1930).

⁷¹ Gunnar Hirdman, "Arbetarbildning – linjer och mål. I. Trenne grenar – en grundsats", *Studiekamraten* 1933, s. 25–27 (citat alla sidor).

⁷² Gunnar Hirdman, *Kulturell demokrati*, 1:a uppl. (Stockholm 1938b) s. 3–4 (citat s. 3).

⁷³ Hirdman (1938b) s. 27.

⁷⁴ Se även Hirdman (1938a) s. 38; Carl Cederblad, "Intensifiering av folkbildningsarbetet", *Studiekamraten* 16 (1934) s. 149–150; och Elgeskog ovan i texten.

Att kontrastera demokratin mot diktaturen var som vi sett ständigt återkommande. Vanligtvis representerades diktaturen av systemen i Tyskland, Italien och Sovjetunionen, medan demokratin förbands med ett idéarv från Aten och efterdyningarna av franska revolutionen.⁷⁵ Även före 1930-talet förekom retoriken, men då kontrasterades demokratin ofta mot äldre företeelser såsom "despotism" eller "boströmianism".⁷⁶

Demokratiidealet förbands också ofta med den dominerande historieskrivning enligt vilken den svenska demokratin utgjorde kulmen på en lång tradition av demokratisk samarbetsanda, bondefrihet och självstyre, vilken brukade föras tillbaka till medeltiden eller förkristen tid. Hammar och Ahlberg uttryckte sig ofta och gärna i sådana ordalag. Det fanns där ofta en tydlig udd mot arbetarrörelsens vänster, som när Hammar 1936 hävdade att den svenska arbetarklassen genom historien tenderat att agera "efter sitt sunda svenska förnuft" snarare än "efter en allmän radikal socialistisk princip" – dess känsla för *ansvar* ställde den "i ett historiskt sammanhang med de samhällsgrupper, som i en förluten tid betytt något för det svenska samhällets uppbyggande och bevarande".⁷⁷ I anslutning till ABF:s studiesatsning *Demokratins problem*, att man borde skapa uppslutning till vad han kallade "en svensk demokratisk myt" – som tog spjörn i historien med Torgny lagman och Engelbrekt, och som utgjorde "en verklighet bortom verkligheterna" eftersom den tjänade ett större syfte, inte en källkritisk "sönderplockad, ihjälkriterad verklighet" – med udd mot Weibullskolans nedmonterande av den traditionella nationalromantiska historieskrivning som även arbetarrörelsen i regel tagit till sig. Historieskrivningen användes ofta för att betona Sveriges nära samhörighet med övriga demokratier gentemot fascism och kommunism – något som stundom förstärktes av en diskurs om det "civiliserade" och "kristna" väst. Både före och under andra världskriget var denna totalitarismteori vanlig bland folkbildningens intellektuella. Efter kriget fortsatte samma intellektuella – både liberaler och socialdemokrater – att driva samma linje, men nu stod kommunismen i stort sett ensam i skottlinjen.⁷⁸

Som bland andra idéhistorikern Andrus Ers visat, var detta en utbredd diskurs under efterkrigstidens debatt. Det fanns likheter mellan exempelvis Herbert Tingstens antitotalitära budskap som föranledde honom att förespråka en svensk anknytning till västmakterna, och den antiutopiska och antitotalitära filosofi som

⁷⁵ Se t.ex. Th. Blomqvist, "Demokrati och diktatur: studieplan", *Bokstugan* 19 (1935) s. 24–27; C. Delisle Burns, *Demokrati*, orig. 1934 (Stockholm 1938) s. 28–53 om "Rivaliserande läror". Hammar hade även liknat bildningsidealet i Sovjetunionen med ett traditionellt katolskt bildningsideal – båda var instrumentella där bildningen underordnades förutbestämda intressen, motsatsen till något fritt och objektivt: Hammar (1937) s. 93–105 (ur "Rom, Moskva, Weimar", 1930).

⁷⁶ Gustaf F. Steffen, *England och demokratismen: några iakttagelser i det nya århundradet samt en renässanssepilog* (Stockholm 1909) s. 80–110; Hans Larsson, *Under världskrisen* (Stockholm 1920) s. 163–164.

⁷⁷ Edquist (2009) s. 99–106 (citats s. 103); se även Linderborg (2001) s. 305–307.

⁷⁸ Edquist (2009) s. 112–113 (citats s. 112), 125–126, 216.

Karl Popper förfäktade i boken *The Open Society and Its Enemies* (1945). Tingssten – vars skrifter om demokrati och fascism under mellankrigstiden ofta användes i folkbildningens studieplaner⁷⁹ – önskade i debatten efter andra världskriget en liberaldemokratisk historieskrivning som i högre grad skulle bibringas exempelvis skoleleverna, och i hans tappning var fascismens och kommunismens sanna ansikte klart påvisade fakta. Det skulle då ingalunda vara fråga om någon ideologiskt präglad historiefilosofi.⁸⁰

Demokratismen: en kulturrevolution

I det här kapitlet har jag med något undantag uteslutit den radikala vänster inom arbetarrörelsen som naturligt nog inte slöt upp kring det här diskuterade demokratiideal som till stor del hade udden riktad just mot dem själva. Bland syndikalister och kommunister av olika slag förekom i stället alternativa demokratiideal såsom direktdemokrati och ”demokratisk centralism”, och de tenderade att vända sig kraftfullt mot den ”borgerliga demokratin” institutioner.⁸¹

Däremot har jag visat hur det i kommunistiska folkbildningsmiljöer fanns en grogrund för de karaktärsdanande praktiker, exempelvis kring ordning och reda i mötessammanhang, som folkbildarna i ”mittfåran” bestående av liberaler och socialdemokrater betraktade som demokratiska. Det är just sådana praktiker som den senare historieskrivningen lyft fram när den beskrivit folkrörelserna och folkbildningen som demokrati- och medborgarskolor. Folkbildningens demokratifostran kan därför sägas ha ägt rum på skilda plan samtidigt. För att göra en vidare analys menar jag därför att det är fruktbart att utgå från en ideologiteori som betonar att ideologier kan verka på olika nivåer och med olika räckvidd. I ena änden finns sådana som direkt låter sig knytas till bestämda politiska intressen i en avgränsad kontext i tid och rum, och i andra änden ideologier på en mycket övergripande nivå, som är ytterst trögrörliga över tid och som genomsyras om inte hela så nästan alla sociala skikt och politiska rörelser under ett visst skede.

Demokratiidealen är av sådan senare karaktär, liksom exempelvis nationalismen och bildningstanken. Med detta menas att det här inte blir fråga om en tolkning av (borgerlig) demokrati som i sig självt ett ”falskt medvetande” vilket

⁷⁹ Se t.ex. ”Demokrati, diktatur eller vad?”, förslag till studietema i Elgeskog (1932) s. 45.

⁸⁰ Andrus Ers, *Segrarnas historia: makten, historien och friheten studerade genom exemplet Herbert Tingsten 1939–1953* (Stockholm 2008), t.ex. s. 128–133. I Ers avhandling behandlas även Alf Ahlbergs skriftställning ingående. Se även Bernt Skovdahl, *Tingsten, totalitarismen och ideologierna* (Stockholm 1992); Johan Östling, *Nazismens sensmoral: svenska erfarenheter i andra världskrigets efterdyning* (Stockholm 2008).

⁸¹ Z. Höglund, *Proletär diktatur och borgerlig demokrati* (Stockholm 1925) s. 8, 20–21

skymmer de ”verkliga” konfliktlinjerna i samhället. Sådana reduktionistiska analyser av exempelvis den parlamentariska demokratin är snarare intressanta att studera som historiskt framvuxna idéer, i kölvattnet på ryska revolutionen.⁸²

För att sätta ett ord på fenomenet att demokratin ställs upp som överordnat ideal, vill jag använda begreppet *demokratism*. Det ska inte ses som en entydig politisk eller ideologisk doktrin, utan ett rum av föreställningar och idéer som ändå kretsar kring det moderna demokratiidealet. Det har använts sporadiskt i Sverige och andra länder av olika aktörer för att beteckna ”demokratiideal” i relativt handfast betydelse.⁸³

Enligt min mening kan demokratismen definieras tydligare, nämligen som idéer och föreställningar (med därtill knutna praktiker) som *samlar* personer och rörelser som anses vara demokratiska. Och däri ligger en mer eller mindre uttalad motsättning mot det som *inte* är demokratiskt. Just som en sådan bredare överideologi ska demokratismen ses. Den kunde lätt uttryckas på olika nivåer, mycket beroende på hur tydligt den avgränsade sig mot det *icke* demokratiska.

Den *dominerande* demokratism som florerat i svensk folkbildning, liksom i offentligheten i övrigt, befann sig i en bred politisk mittfåra. Denna demokratisms mittfåra tenderade att dra demokratins gränser inte så långt till vänster om socialdemokratin, och inte så långt till höger om högerpartiet/moderaterna. Denna dominerande demokratism hade några återkommande drag. Först och främst betonade den inte bara att alla människor var lika värda och lika fria att delta i samhällets styrelse. Den inskräpte också en mer kommunitär sida av demokratin. Att vara demokrat är att söka samarbete med andra – att ta *ansvar* för det helas väl. Ibland innefattade det, som hos Elgeskog, ett inskräpande mot det ”asociala” – alla måste inordnas i samhällsgemenskapen. Och att vara demokrat, var att inse motsättningen till det icke-demokratiska.

Demokratismen kan sägas svara mot ett övergripande liberalt ideal som står över den politiska liberalismen i generalitetsnivå, och på det sättet påminner demokratismen om nationalismen, även om den förra torde ha varit något mindre brett omfattad.⁸⁴ Båda är överideologier som fick sitt verkliga genombrott genom

⁸² Jfr här Logie Barrow & Ian Bullock, *Democratic ideas and the British Labour movement, 1880–1914* (Cambridge [Engl.] 1996), som utforskar en i deras ögon livaktig demokratidiskussion i den brittiska arbetarrörelsen före 1918, då den sköljdes bort av *både* den reformistiska och revolutionära arbetarrörelsen. Se även Joseph V. Femia, *Marxism and democracy* (Oxford 1993).

⁸³ T.ex. sociologen/politikern Gustaf Steffen, se Carl-Gustaf Thomasson, ”Gustav Steffen: en säregen gestalt i svensk lärdomshistoria”, *Statsvetenskaplig Tidskrift* 65:4 (1962) s. 299–300; se även statsvetaren Axel Brusewitz i SOU 1923:10 s. 69–70; SOU 1923:20 s. 13. Begreppet förekom även i nedsättande betydelse, såsom i högerns ungdomsförbund under 1920-talet, där ledande företrädare använde det för att beteckna vänsterns falska jämlikhetsideal, som kontrast till det goda hierarkiskt ordnade samhälle, lett av en duglig och kompetent elit: Crister Skoglund, *Vita mössor under röda fanor: vänsterstudenter, kulturradikalism och bildningsideal i Sverige 1880–1940* (Stockholm 1991) s. 155–156. Se omvänt Höglund (1925) s. 6 och 8 för exempel på vänsterkritik av borgerlig demokratis. Se även Johansson (1952) s. 12–13. 87. 80.

⁸⁴ Jfr om ”the liberal tradition” i Richard Taylor, Kathleen Rockhill & Roger Fieldhouse, *University adult education in England and the USA: a reappraisal of the liberal tradition* (London 1985), s. 15–28.

det moderna, kapitalistiska genombrottet. I analogi med den skotske nationalismteoretikern Tom Nairn, som talat om nationalismens "Janusansikte",⁸⁵ har även demokratismen ett Janusansikte. Den betonar jämlikhet och individens frigörelse från naturgivna gemenskaper, men *skapar* samtidigt en ny form av gemenskap. På samma sätt som alla nationalismen skiljer mellan en bestämd nations medlemmar och alla andra, så finns i demokratismen en gränsdragning mellan demokrater och *dem som inte anses vara demokrater/demokratiska*.

Detta gränsdragande skiljer sig dock åt mellan demokrati och nationalism. Mellan demokrati och icke-demokrati görs nämligen nästan alltid en distinktion där det ena uttalat är värderat högre än det andra. Nationalismen innehåller dock ofta en explicit tanke om att *olika nationer är lika värda*, med ett sammanfallande ideal om internationalism eller mångkulturalism – det vill säga ett ideal om en helhet bestående av lika mycket värda delar (och på motsvarande sätt ses ofta nationen som en helhet av likvärdiga lokala, etniska eller språkliga grupperingar). Demokratismen är däremot absolut; det finns demokrati och det finns saker som faller utanför, som per definition är icke-demokratiska. För dem som värderar demokratin högt, är det som faller utanför något hotande och farligt.

Likt nationalismen kan demokratismen användas på skilda sätt politiskt. Ju längre vänsterut på skalan, desto mer framställs demokratismen som ett ideal som framför allt avgränsas högerut. Det är då ofta kallat *antifascism* där gränsen demokrati/icke-demokrati exempelvis kan gå till och med så att den utesluter socialdemokratin.

Jag menar att den marxistiske litteraturteoretikern Fredric Jamesons modell för att förstå ideologiska strukturer är en god utgångspunkt för att förstå överideologier som demokratismen och nationalismen. Han har ställt upp ett schema i tre nivåer – tre "koncentriska horisonter" – för att förstå kulturella uttryck och idéer:

På nivå 1, den *historiska* eller *händelsens*, tolkas idéer och utsagor som symboliska lösningar på politiska och sociala motsättningar och relateras till samtidspolitiska konflikter på en ganska konkret nivå. Debatter om exakt hur "industriell demokrati" ska definieras torde exempelvis höra hit, eller hur det parlamentariska systemet bäst ska ordnas.

På nivå 2, den *ideologiska* eller *klassens*, kopplas de istället till den övergripande motsättning som finns i varje samhälle mellan en dominerande och arbetande klass. Denna nivå motsvarar i regel den traditionella marxistiska ideologianalysen, som tenderar att förklara utsagor och idéer som mer eller mindre direkt relaterade till bestämda klassintressen. Det är också rimligt att till denna nivå härleda den dominerande demokratismen som idealiserade kompromisser och samarbete, vilken då i gramsciansk anda kan betraktas som ett led i en borgerlig hegemonisk ideologi.⁸⁶

⁸⁵ Tom Nairn, *The Break-up of Britain: Crisis and Neo-Nationalism* (London 1977).

⁸⁶ Jfr Terry Eagleton, *Ideology: an introduction*, 2:a uppl. (London & New York 2007).

Men det finns även en nivå 3, den *formellt-ideologiska* eller *produktionssättets*. I många fall måste kulturella uttryck betraktas som stående ”över” samtidens konkreta motsättningar, och då uttrycker de i stället en ”formens ideologi” – en sorts fond *inom* vilken antagonistiska krafter verkar. Jameson föreslår att idé- och normsystem på denna nivå bör förbindas med bestämda produktionsätt, och han föreslår ordet ”kulturrevolutioner” för att förstå kulturella mönster som brutit igenom i framväxten av nya produktionsätt. De kan sedan fortleva under mycket lång tid, in i nya produktionsätt, så att varje samhälle består av kulturella lager från flera produktionsätt samtidigt – även kommande. Patriarkatet nämner han som ett arv från den neolitiska revolutionen, och ”den protestantiska etiken” som en följd av en borgerlig kulturrevolution.⁸⁷ Såväl nationalismen, folkbildningstanken och demokratismen kan därför på ett övergripande plan förstås som borgerliga kulturrevolutioner. Demokratismen i betydelsen att man samfällt samlas i en förening och gemensamt fattar beslut, är på denna nivå – här finns inga direkta politiska skiljelinjer.

Jag tror att fördjupade studier av demokratismen och demokratitanke skulle tjäna på en sådan modell. Samma sak gäller företeelser som nationalism, bildningsideal och religion – det vill säga idékluster som ofta *används* för direkt identifierbara politiska och sociala ändamål, men som *i sig själva* inte kan reduceras till sådana. Särskilt fruktbara vore analyser över en längre tidsperiod, då de ideologiska fenomen vi här talar om har en tendens att vara ganska trögörliga över tid. Hur långt tillbaka i tiden kan exempelvis demokratismen föras, och vilka skillnader och likheter finns mellan 1930- och 1950-talens antitotalitära demokratismen, och det tidiga 2000-talets statliga demokratifostran genom Forum för levande historia och insatser mot ”våldsbejakande extremism”?

⁸⁷ Fredric Jameson, ”Marxism and Historicism”, *New Literary History* 11:1 (1979) s. 68–69; Fredric Jameson, *Det politiska omedvetna: berättelsen som social symbolhandling*, orig. 1981 (Stockholm/Stehag 1994) s. 108–135.

KAPITEL 8

Inbördeskriget som historiedidaktiskt dilemma

– en analys av gestaltningar av det finska inbördeskriget i finsk- och svenskspråkiga historieläroböcker 1960–2011

Jörgen Mattlar

Ämnet för det här kapitlet är det finska inbördeskriget som utspelade sig under några månader under vintern och våren 1918. Syftet är att studera hur det finska inbördeskriget behandlas i läroböcker och i vilken mån läroböckerna förändras över tid. Detta inbegriper även en jämförelse av läroböckerna med utgångspunkt i vilket av de två officiella finländska språken som de är skrivna på. Det här bidraget handlar med andra ord inte om en studie av en utbildningsrevolution utan, om hur utbildningen behandlar något som kan kallas en revolutionär händelse. Med hänsyn till bokens tema har det här kapitlet främst fokus på det röda upproret, den så kallade vita hämnden och det nationella traumat i historieläroböckernas framställningar av händelserna 1918. Ambitionen är därmed inte att behandla inbördeskriget i dess helhet med det politiska förspelet, det militära skeendet och de mer långsiktiga efterverkningarna. Läroboksmaterialet utgörs av såväl finsk- som svenskspråkiga finländska historieläroböcker under perioden 1960–2011.

Föreställd gemenskap, kollektiv minne och historiebruk

Berättelser om det förflutna har en central funktion för att skapa förutsättningar för att upprätthålla ett samhälle. Den föreställda gemenskapen, för att tala med Benedict Anderson, konstrueras genom berättelserna om det förflutna. Den bärs upp av ett gemensamt skriftspråk och en nationell historieskrivning som förmedlas i klassrummen samt manifesteras i monument och exponeras i museernas montrar. Den föreställda gemenskapen kan ytterligare

utökas med exempel som nationella symboler såsom flaggan, kartan och monumenten.¹ En av samhällets viktigare institutioner i förmedlandet av berättelserna om det nationella förflutna är onekligen skolan och det medium där skolans innehåll till stora delar fixeras är läroboken. Den föreställda gemenskapen är mångtydig och ordet föreställd indikerar en problematik och ambivalens vad gäller gemenskapens gränser och omfattning. I vilken mån är alltså den föreställda gemenskapen gemensam för befolkningen i en nation, ett samhälle? Min utgångspunkt är att olika sociala grupper har olika berättelser om det förflutna, vilka ibland kan stå i stark konflikt med en statligt sanktionerad officiell föreställd gemenskap exempelvis förmedlad i läroböcker.

Berättelser om en social grupps förflutna och ett samhälles historia kan även förstås med begreppet *kollektivt minne* ursprungligen myntat av Durkheim-eleven Maurice Halbwachs. Begreppet kollektivt minne ska förstås som ett nödvändigt minne för att en social grupp ska kunna formeras. Att minnas är givetvis ett individuellt psykologiskt fenomen medan det kollektiva minnet förstås som de specifika händelser och processer i det förflutna som medlemmen i en grupp kan relatera till. Det kollektiva minnet är med andra ord det som traderas inom exempelvis familjen, den språkliga minoriteten, fackförbunden och samhället i stort, nationen. Den sociala gruppen konstrueras på så vis av de gemensamma minnena och skapar tillika gränser mellan den egna gruppen och andra sociala grupper.² Olika sociala grupps kollektiva minnen och nationers föreställda gemenskaper är föränderliga över tid och så att säga beroende av det historiska sammanhanget. Med detta sagt måste även berättelserna om det förflutna förstås som något som kan användas i ett samhälle och inte minst i sociala konflikter. Enskilda faktiska händelser såsom Ådalen 1931 är exempel på hur historien aktivt använts av olika sociala krafter och med variation över tid för att uppnå särskilda mål. Det förflutna och berättelser om det förflutna används kontinuerligt i samhällen vilket fångas av termen *historiebruk*.³

Den selektiva traditionen och hegemonin i ett läroplanshistoriskt perspektiv

I studier av skolundervisningens utveckling råder följaktligen inte heller några tvivel om att det sker förändringar i vilket stoff som ska läras ut i skolan. I ett läroplanshistoriskt och teoretiskt perspektiv är utgångspunkten att läroplanen, i vid bemärkelse, uttrycker den för tillfället rådande dominerande ideologin i ett samhälle. Läroböckerna är en del av detta vidgade läroplansbegrepp och står

¹ Benedict Anderson, *Den föreställda gemenskapen: Reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning* (Göteborg 1993) s. 171–176.

² Maurice Halbwachs, *On collective memory* (Chicago 1992).

³ Roger Johansson, *Kampen om historien: Ådalen 1931: Sociala konflikter, historiemedvetande och historiebruk 1931–2000* (Stockholm 2001).

under direkt eller indirekt påverkan av de förordningar som styr skolan och undervisningen. Det här innebär att man genom studier av skolans innehåll såsom det formuleras i policydokument och läroböcker kan skönja hur framställningar av nationen och samhället eller med andra ord samhällets självbild förändras över tid.⁴ Med detta sagt kan intrycket bli att läroböcker under en bestämd tidsperiod i hög grad är homogena till form och innehåll, vilket inte är fallet. Dels är det ett faktum att konflikter om historieläroböckernas innehåll ständigt har pågått både inom nationer och mellan nationer, dels är det ett faktum att det såväl historiskt som i vår samtid pågår en mer eller mindre intensiv kamp om skolämnenas innehåll, vilket kommer till uttryck i läroböcker samt i regelrätta debatter i dags- och fackpress.⁵

Den senaste debatten blossade upp i samband med de nya kursplanerna i historieämnet och geografiämnet inför läroplansreformen 2011. Vad gäller historieämnet utgick kursplaneförslaget ifrån att historieämnet skulle begränsas till att endast behandla tiden från ca 1700 till 2000-talen, vilket ledde till starka reaktioner från det humanistiskt-samhällsvetenskapliga områdets företrädare inom akademien.⁶ Vid samma tid debatterades även geografiämnets innehåll, eftersom kursplaneförslaget inte hade lyft fram vikten av basala geografikompetenser såsom ortsnamnskunskap.⁷

Kampen om skolämnenas innehåll ska inte ses som en avgränsad skolkonflikt utan den här typen av meningsskiljaktigheter, debatter och konflikter angående skolans innehåll ger uttryck åt rådande spänningar och konflikter mellan olika intressen i samhället.⁸ Läroböckernas urval av innehåll konkretiserar det som kallas *selektiva traditioner*, ett begrepp som ursprungligen formulerades under 1970-talet inom den marxistiska konfliktorienterade samhällsteorin. Den selektiva traditioner innebär att vissa händelser och skeenden lyfts fram som viktiga för en nationell eller samhällelig självförståelse medan andra tonas ned eller förtigs helt för att upprätthålla klassamhället och dess maktförhållanden.⁹ I ett läroboksperspektiv handlar det om hur skolan genom historieläroböckernas berättelser framställer hur det samhälle eleven befinner sig i har vuxit fram. Läroboken förmedlar vilka händelser och skeenden

⁴ Tomas Englund, *Curriculum as a political problem: Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education* (Lund 1986).

⁵ Joseph Moreau, *Schoolbook nation: conflicts over American history textbooks from the Civil War to the present* (Michigan 2004); Johan Wickström, *Våra förfäder var hedningar: nordisk forntid som myt i den svenska folkskolans pedagogiska texter fram till år 1919* (Uppsala 2008); Jörgen Mattlar, *Skolbokspropaganda?: en ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk (1995–2005)* (Uppsala 2008).

⁶ Se exempelvis: Anders Andrén m.fl. "Skolverkets förslag är trångsynt" (*SvD* 2010-11-19); David Baas "Björklund bestämmer: Mer medeltid i skolan" (*Expressen* 2010-10-12).

⁷ Se exempelvis: Gia Destouni m.fl. "Björklund kör över experterna om geografi" (*SvD* 2010-11-10); Lars J Eriksson "Geografiämnet i bildningskris" (*Skånska dagbladet* 2010-11-13).

⁸ Michael W. Apple & Linda K. Christian-Smith, "The Politics of the Textbook", i Michael W. Apple & Linda K. Christian-Smith (red.), *The Politics of the Textbook* (New York 1991).

⁹ Raymond Williams, "Base and superstructure in Marxist Cultural Theory", *Culture and materialism: Selected essays* (London & New York 2005) s. 39.

som varit viktiga för samhällets tillblivelse och framtid. Detta kan med andra ord beskrivas som att läroböcker generellt bidrar till att skapa en föreställd gemenskap eller ett nationellt kollektivt minne. Det handlar alltså om en dominerande föreställning om samhällets och nationens förflutna baserat på vissa kanoniserade händelser.

Den selektiva traditionen, exempelvis i läroböcker, är på så vis en komponent i de maktstrukturer och processer som eftersträvar ett konsensustillstånd om samhällets ordning, det förflutna, vår samtid och vår framtid, vilket med andra ord kan förstås som *hegemoni*.¹⁰ Även om hegemonin kan förstås som ett tillstånd av *commonsense* så är det inte frågan om ett statiskt tillstånd. Det hegemoniska tillståndet ska förstås som dynamiskt i sig själv och som dessutom ständigt utsätts mothegemoniska krafter.¹¹ I det här korta avsnittet har min ambition varit att skapa ett teoretiskt ramverk inom vilket den förestående läroboksanalysen ingår. Studien kommer alltså inte att syfta till att nagla fast vare sig den föreställda gemenskapen, det kollektiva minnets eller hegemonins kärna.

Läroböcker som material

Det är uppenbart att läro- och kursplanerna ger en uppfattning om de specifika skolämnenas och kursernas centrala innehåll och mål samtidigt som läroböckerna brukar tillskrivas en funktion som tolkningar av nämnda styrdokument.¹² Men man kan fråga sig om lärobokens innehåll är det samma som undervisningens innehåll? Vi kan här relatera till tre huvudsakliga läsarter, nämligen en motståndets, en förhandlande och en accepterande läsart. I en motståndets läsart kan man hävda att lärobokens meningserbjudande förvandlas till något annat och därmed stämmer inte lärobokens innehåll och perspektiv överens med det reella undervisningsinnehållet förutsatt att motståndet verbaliseras eller sätts på pränt. En accepterande läsart innebär ett snarast identiskt förhållande mellan lärobok och undervisningsinnehåll.¹³ Min utgångspunkt är dels att läsarterna omfattar både lärare och elever och därmed påverkar undervisningen, dels att läsarten generellt är av accepterande slag i undervisningen. Antagandet kan förstås mot det faktum att läroboken trots nya medier och förändrade pedagogiska ideal har haft och har fortsatt en stark position i undervisningen. Prov och läxor utgår i hög grad

¹⁰ Michael W. Apple, *Ideology and curriculum* (New York & London 2004) s. 4; Norman Fairclough, *Discourse and social change* (Cambridge & Malden, 1992) s. 92.

¹¹ Fairclough (1992) s. 92.

¹² Marita Tholey & Gert Rijlaarsdam, "A heuristic modell for the evaluation of textbooks", Staffan Selander & Marita Tholey (red.), *New educational media and textbooks* (Stockholm 2002) s. 148.

¹³ Apple & Christian-Smith (1991).

ifrån läroboken, vilket bygger på en accepterande läsart. Den här studien utgår med andra ord ifrån att läroboken huvudsakligen styr ämnesinnehållet och har ett stort värde för att förstå hur ett visst undervisningsinnehåll *kan* formuleras. Läroboken kan med andra ord ses som en uttolkning av kursplanen och ett uttryck för undervisningens innehåll.

Med detta sagt vill jag samtidigt understryka att motståndets läsart i någon mån alltid finns närvarande; det kommer sannolikt i de flesta fall inte till uttryck i klassrummet utan i andra domäner såsom familjen eller andra mindre grupperingar. I det här kapitlet utgår jag ifrån att läroboken och dess specifika innehåll är något som inte enväldigt konstrueras av författaren. Det specifika innehållet är en produkt av flera samverkande faktorer, nämligen författaren, förlaget, forskningen och den politiska styrningen av skolans och utbildningens innehåll. Även om författaren har en helt central betydelse vad gäller textproduktionen författas lärobokstexten inom mer eller mindre strikta ekonomiska, juridiska, och akademiska ramar. Jag har av denna anledning inte velat utgå ifrån den enskilda författaren, även om de nämns i vissa fall, utan utgår ifrån att läroboken i sig har ett visst meningserbjudande.

Inbördeskriget 1918 som kollektivt trauma och minne

Mot bakgrund av de begrepp som introducerats i det inledande avsnittet kan inbördeskrig som fenomen knappast förstås som något som enar en nation i en föreställd gemenskap eller ett gemensamt nationellt kollektivt minne. Inbördeskriget utgör något som kan benämnas ett *kollektivt trauma*, vilket historikern Heikki Ylikangas använder i epilogen till sitt stora verk om inbördeskriget *Tie Tampereelle* (Vägen till Tammerfors).¹⁴ I det kollektiva traumat kan man även implicera att det finns olika kollektiva minnen och olika historiebruk i de olika sociala grupperna. De besegrade och deras ättlingar har ett eget kollektivt minne och historiebruk som knappast kan inkluderas i segrarnas historia eller den föreställda gemenskapen.

Tiden efter inbördeskriget präglades av tydliga positioneringar mellan de segrande och de besegrades syn på och benämning av händelserna 1918. Den vita segrarsidans och tillika den officiella bilden av konflikten var att det handlade om ett frihetskrig, där huvudkomponenterna bestod i att avlägsna de kvarvarande ryska soldaterna från det självständiga Finland samt kväsa det socialistiska upproret som enligt frihetskrigsperspektivet var starkt förknippat med Ryssland och den ryska revolutionen.

De besegrades förståelse av händelserna 1918 var att det handlade om ett klassuppror och ett klasskrig. De röda hade helt enkelt försökt omvälva samhället för att eliminera klassförtrycket och därmed utjämna de socioekonomiska

¹⁴ Heikki Ylikangas, *Tie Tampereelle: Dokumentoitu kuvaus Tampereen antautumiseen johtaneista sotatapahtumista Suomen sisällissodassa 1918* (Porvoo 1993) s. 521–526.

förhållandena i Finland. Något grovt tecknat kan man hävda att den finländska skolbokshistorien om händelserna 1918 fram till 1960-talet dels var nedtystad och inbäddad i en större berättelse om nationen självständighet och omfattade endast korta avsnitt, dels förmedlade de korta avsnitten ett explicit frihetskrigs-perspektiv. I den framställningen var den vita skyddskåristen hjälten och rödgardisten var upprorsmakare och samhällsomstörtande våldsutövare. I den finländska skolan fick med andra ord elever vars anhöriga tillhört den röda sidan en historieskrivning till livs som stod i bjärt kontrast till de tragiska berättelser och de perspektiv på händelserna 1918 som förmedlades i familjesfären.¹⁵

Under 1960-talet förändrades benämningen av händelserna 1918 från frihetskrig till inbördeskrig, vilket även kom till uttryck i läroplanen från 1963.¹⁶ Försoningsprocessen hade uppenbarligen kommit en bit på vägen. Under 1960-talets hade ett flertal avhandlingar om inbördeskriget redan försvarats och här utgör kanske Jaakko Paavolainens avhandling om den röda terrorn den mest avgörande vad gäller skuld och offerproblematiken efter inbördeskriget. Man kan heller inte komma runt inflytandet av Väinö Linnas skönlitterära torpartrilogi som i den andra delen behandlar inbördeskriget. Linna skildrar misären som torparna levde under som grogrund till inbördeskriget, ett perspektiv även läroboksförfattare anammade vid den här tiden. Framställningen av de röda som offer tilltog under 1970- 80-talen som en följd av vänsterrörelsens inflytande.¹⁷

Beskrivningar av inbördeskriget och dess efterspel

I detta avsnitt ges en kortfattad beskrivning av upptakten till inbördeskriget, själva inbördeskriget och inbördeskrigets efterspel. Den här redogörelsen återger i stora drag den berättelse som samtliga läroböcker i den här studien återberättar. Redogörelsen motiveras genom att inbördeskrigsberättelsen uppdelad i upptakten, själva kriget och efterspelet inte kommer att refereras i genomgången av varje enskild lärobok. Samtidigt visar min beskrivning de huvudsakliga perspektiven på händelserna 1918.

Det finska inbördeskriget bröt ut i slutet av januari 1918 bara knappt ett par månader efter att Finland blivit självständigt. Orsakerna och de processer som ledde fram till inbördeskriget kan beskrivas ur många perspektiv som kan delas in i tre huvudkategorier, nämligen de socioekonomiska förhållandena i Finland, det politiska läget i Finland samt de internationella skeenden och händelserna utanför Finland.

¹⁵ Sirkka Ahonen, *Coming to terms with a dark past: How post-conflict societies deal with history* (Frankfurt am Main 2012), s. 78 f.

¹⁶ Ahonen (2012) s. 81.

¹⁷ Ahonen (2012) s. 81.

Vid tiden för Finlands självständighet rådde det misär bland städernas industriarbetare och framförallt bland lantarbetarna. Torparnas villkor var otrygga och det finska samhället drabbades av livsmedelsbrist och ren svält på grund av torka och avbrutna spannmålsleveranser från Ryssland. Livsmedelsbristen kan ses som bidragande till den sociala oro som präglade samhället före krigsutbrottet. Det inrikespolitiska läget var ytterligare ett perspektiv som beaktas i historieskrivningen, nämligen att arbetarrörelsen radikaliserades på grund av att reformarbetet gick långsamt och att socialdemokraterna förlorade makten i valet hösten 1917. Finland fick en borgerlig regering. Genom valförlusten radikaliserades vänsterblocket ytterligare, vilket bland annat ledde till oro och ett flertal politiska mord under storstrejken i november 1917 och tiden därefter. De socioekonomiska förhållandena och inrikespolitiska skeendena inramas av den ryska revolutionen som gav näring till socialisternas revolutionära falang och de röda gardenas mobilisering. På båda sidor skapades frivilligkårer för att hålla ordning, på den röda sidan arbetargarden som blev de röda gardena och på den vita borgerliga sidan skyddskårerna. För den borgerliga legitima regeringen och de borgerligas skyddskårer var den inrikespolitiska radikaliseringen, sociala oron och våldsdåden samt närvaron av kvarvarande ryska soldater i Finland ett problem som till varje pris måste elimineras.

Den 25 januari 1918 förklarades skyddskårerna för den legitima regeringens trupper och som var satta att återställa ordningen i landet. Natten till den 28 januari 1918 bröt det röda upproret ut i Helsingfors och samtidigt, den 28 januari, inledde de vita skyddskårerna avväpningen av de kvarvarande ryska militärerna i Österbotten. Inbördeskriget var därmed ett faktum. Finland delades i en nordlig, borgerlig vit del med en svagt diagonal sträckning från södra Österbotten till Karelen norr om Viborg. Den södra delen av Finland var huvudsakligen under de rödas kontroll men i skärgårdarna och landsbygden fanns motståndsfickor bestående av vita skyddskårer. Den vita sidan hade en högre andel yrkesmilitärer, dels officerare, dels de jägarförband som fått skolning på den tyska sidan i Baltikum under första världskriget. Den vita sidan fick även militärt stöd från Tyskland som landsatte trupper (12 000 man) i Hangö och Lovisa i södra Finland. Sverige deltog på den vita sidan med den svenska brigaden som bestod av 803 man men totalt medverkade 1100 frivilliga varav 200 officerare som anslöt sig till brigaden vid olika tidpunkter.¹⁸ Det stora slaget under inbördeskriget gällde industristaden Tammerfors i månadsskiftet mars april. För general Mannerheim och för det självständiga Finland var det av största vikt att få ett avgörande genombrott i kriget mot de röda innan de tyska trupperna avancerade för långt. Ett stort antal stupade på båda sidor och när de vita till slut intog staden kunde kriget betraktas som avgjort till de vitas förmån. Efter slaget om Tammerfors upphörde således det organiserade röda

¹⁸ Lars Ericson Wolke, *Svenska frivilliga: Militära uppdrag i utlandet under 1800- och 1900-talen* (Lund 1996) s. 68.

motståndet och de vita trupperna kunde inta södra Finland parallellt med att de av tyskarna landsatta trupperna avancerade i södra Finland.

Den vita hämnden är ett begrepp som används för att beskriva de händelser som följde efter de rödas maktinnehav och övergrepp, våldsdåd som går under benämningen den *röda terrorn*. De vita avrättade rödgardister i stora mängder. De tillfångatagna, drygt 80 000 röda, som inte avrättades direkt i fält sattes i fångläger, där många avrättades. Ett stort antal fångar dog till följd av sjukdom och svält, de sanitära förhållandena var katastrofala. Sammantaget sägs antalet döda i lägren varit ca 13 500. På den röda sidan stupade 5 199 och på den vita sidan 3 414. Den totala summan dödade under inbördeskriget uppgick till 36 640. Dessa siffror är hämtade ur databasen över krigsoffer i Finland 1914–1922.¹⁹

I historieskrivningen har händelserna 1918 benämnts olika och beskrivningarna av de bakomliggande orsakerna till kriget skiftar starkt. Motpolerna kan här formuleras som å ena sidan frihetskrigsperspektivet som tar fasta på att det förekom ryska trupper i Finland efter självständigheten och som var lojala med den ryska revolutionen snarare än med tsarmén som de en gång tillhört. I det här perspektivet framstår socialismen, den ryska truppnrvaron (hotet från den ryska revolutionen) något man befriat Finland ifrån. Å andra sidan utgörs motpolen av det perspektiv som utgår ifrån de socioekonomiska förhållandena under tiden före kriget. Man tar fasta på de villkor de obemedlade samhällsgrupperna levde under och den regelrätta misär som rådde i Finland. Dessa villkor kan ses som grogrunden för att den socialistiska agitationen fick fäste samtidigt som det borgerliga Finland inte gav vika för de reformkrav som kom från oppositionen. Ytterlighetspositionen benämner händelserna 1918 som ett klasskrig. Bilden av orsaker och processer som ledde fram till kriget är kalejdoskopiskt komplex och min ambition är förstås inte att försöka bringa klarhet i den frågan utan enbart att beskriva de perspektiv som används i läroböckerna.

Problemformulering och syfte

Mot bakgrund av inledningen kan man se inbördeskrig generellt som något av ett historiedidaktiskt dilemma. Å ena sidan finns det en stark tradition och förståelse av skolans, undervisningens och läroböckernas huvudsakliga funktion som konsensuskapande institution, där den egna nationens stora berättelse är privilegierad. Å andra sidan har många nationer och samhällen något i sitt historiska bagage som snarare splittrar än samlar befolkningen. Hur hanteras denna typ av omvälvande skeenden i läroböcker?

Syftet med detta kapitel är som nämnts att studera hur det finska inbördeskriget behandlas i läroböcker och i vilken mån läroböckerna förändrades över

¹⁹ <http://vesta.narc.fi/cgi-bin/db2www/sotasurmaetusivu/stat2> (hämtad 2017-03-12).

tid med särskild hänsyn till det faktum att läroböcker i Finland ges ut på båda av sina två officiella språk. Särskilt fokus läggs också på vilka ideologiska implikationer de eventuella variationerna i framställningarna har och hur de förändras över tid.

När det gäller studiens avgränsningar har jag valt att studera läroböcker under perioden 1960–2011. Motivet att börja i sextioalet handlar om att historieforskningen om inbördeskriget fick sitt genombrott under femtioalet och definitivt med Jaakko Paavolainens avhandling om den röda terrorn samt den efterföljande monografin om den vita terrorn (1966–1967). Läroböckernas val av perspektiv på händelserna 1918 kan därmed sägas ha producerats med en annan kunskapsfond än de som utkom under mellankrigstiden och före sextioalet. De metodiska val som ligger till grund för läroboksanalysen är både kvantitativa och kvalitativa. Vissa nyckelord i avsnitten om inbördeskriget är centrala för de perspektiv framställningarna har och är kvantifierbara. Dessa nyckelord ligger till grund för en frekvensanalys. Med utgångspunkt i frekvensanalysen görs tolkningar av lärobokstexterna. Utöver textanalysen beaktas även bildmaterialet i läroböckerna. Förekomsten av illustrationer kategoriseras och kvantifieras och med utgångspunkten i frekvensanalysen beaktas bildmaterialet i de fall illustrationerna har en signifikant betydelse för läroböckernas perspektiv.

Nyckelord i beskrivningen av inbördeskriget

I den kvantitativa delen av studien beaktas nyckelord av olika karaktär. För att få en uppfattning om var läroböckernas fokus ligger vad gäller de olika parterna i konflikten beaktas i vilken utsträckning de röda och de vita nämns i materialet. Vidare beaktas de politiska och klassrelaterade termerna, nämligen socialister, arbetare och arbetarrörelsen respektive borgare och högern. Eftersom klassbegreppet är ideologiskt intressant noteras även i vilken mån det förekommer som begrepp i materialet. Vad gäller klassbegreppet måste dock en reservation göras inledningsvis. Klassbegreppet kan förekomma i samband med beskrivningar av den röda sidans ideologi och egna orsaksförklaringar till inbördeskriget, vilket inte säger något om lärobokens ideologiska grundantaganden. Klass kan även förekomma i läroböckernas beskrivning av samhället och sålunda ligga till grund för lärobokens samhällsanalytiska ställningstaganden. I dessa fall kan två ytterligare underkategorier identifieras, nämligen de läroböcker som uteslutande använder klass för att fånga ett förflutet klassamhälle och de läroböcker som använder klassbegreppet som ett fortfarande giltigt begrepp. I frekvensanalysen kan dessa dimensioner inte fångas upp utan behandlas i analysdelen där läroböckernas framställning behandlas. Utöver dessa nyckelord och termer beaktas även i vilken mån de olika utländska parterna i konflikten nämns. Dels gäller det i vilken mån de på den vita sidan deltagande svenska

och tyska trupperna förekommer, dels i vilken mån de ryska kvarvarande trupperna förekommer i materialet. Det är viktigt att understryka att frekvensanalysen i sig inte kan underbygga och identifiera läroböckernas ideologiska ställningstaganden. Om en lärobok använder ett specifikt begrepp mer eller mindre i jämförelse med andra läroböcker kan det inte ligga till grund för slutsatser om lärobokens ideologiska position. De förtjänster frekvensanalysen däremot har är att den kan visa förändringar i begrepps användning över tid och visa att specifika begrepp helt saknas eller är påtagligt frekventa i specifika läroböcker, vilket rimligtvis kan ses som en ideologisk parameter att beakta i en vidare analys.

Frekvensanalys av nyckelord

I det här avsnittet presenteras resultaten av frekvensanalysen av nyckelord och kategoriseringar av bildmaterialet i läroböckerna. De finskspråkiga och svenskspråkiga läroböckerna presenteras i separata tabeller.

Tabell 1. Nyckelord i finskspråkiga läroböcker

	Tm	R	V	S	A	B	K	Jä	Ry	Ty	Sv
<i>Suomen historia</i> (1965)	3	12	9	3	3	2	-	1	5	4	2
<i>Suomen historia 2</i> (1968)	6	33	12	6	5	1	4	2	7	6	1
<i>Uuden lukion historia 3</i> (1982)	6	26	22	23	5	21	3	4	9	4	2
<i>Nyky-Suomen perusta</i> (1986)	5	46	27	6	11	5	2	5	11	8	2
<i>Historia Kurssi VI</i> (1991)	4	37	22	7	24	5	3	2	7	6	3
<i>Nyky-Suomen perusta</i> (1994)	5	46	26	5	12	5	2	5	12	10	4
<i>Forum</i> (2006)	6,5	53	39	13	24	14	7	3	5	2	-
<i>Linkki</i> (2011)	5	54	41	3	15	5	3	3	7	7	1

Juhana Aunesluoma et al., *Linkki Suomen historian käännekohtia 4* (Helsinki 2011); Matti J. Castrén & Veikko Huttunen, *Uuden lukion historia 3* (Helsinki Juva 1982); Seppo Hannula et al., *Nyky-Suomen perusta Muuttuva maailma* (Kuopio 1986); Seppo Hannula et al., *Nyky-Suomen perusta Muuttuva maailma* (Kuopio 1994); Kyösti Kiuasmaa & Tauno Perälä, *Suomen historia autonomian ajasta itsenäisyyden aikaan 2* (Helsinki 1968); Antti Kohi et al., *Forum Suomen historian käännekohtia IV* (Helsinki 2006); Olavi Saija et al., *Historia Kurssi VI* (Helsinki Juva 1991); Salme Vehvilä, *Suomen historia lukioluokkia varten* (Helsinki 1965).

Nyckelord som belyser framställningen av inbördeskrigets parter i läroböckerna: Textmängd i sidor som behandlar inbördeskriget (Tm), Röda/röda gardet (R), Vita/skyddskåren (V), socialister/soc. dem. (S), arbetare/arbetarrörelsen (A), borgare/högern (B), klass (K), Jägarkåren i Finland 1918 (Jä), Ryssar/ryska trupper på finländskt territorium efter 6 dec 1917 (Ry), Tyska trupper i Finland 1918 (Ty), svenska trupper i Finland 1918 (Sv).

I tabell 1 kan vi se att textmängden är relativt stabil från och med 1968. Fokus är på de rödas och röda gardenas förehavanden. I beskrivningen av befolkningen används arbetare och borgare i samtliga läroböcker. Klassbegreppet används inte i den tidigast utgivna boken men i de efterkommande används det, användningen av klassbegreppet återkommer jag till. Vad gäller användningen av socialism/socialdemokrati (socialister/socialdemokrater) kan vi se att samtliga läroböcker använder dessa termer men ser man på begreppen arbetare och socialister som motpoler till begreppet borgare kan man notera att läroböckerna generellt snarare använder arbetare/arbetarrörelsen än socialister som motpol till borgare. Undantaget är boken från 1982 som har ett tydligt fokus på ideologi och partipolitik. Vad gäller de utifrån kommande militära styrkornas närvaro i Finland 1918 kan man endast notera att läroböckerna från 1986 och 1994 har ett starkare fokus på dem i relation till de övriga läroböckerna. Men över tid sker ingen förändring i detta avseende. Den svenska brigaden omnämns i läroböckerna med undantag för läroboken från 2006.

Tabell 2. Nyckelord i svenskspråkiga läroböcker

	Tm	R	V	S	A	B	K	Jä	Ry	Ty	Sv
<i>Finlands historia för gy</i> (1970/1964)	3,5	18	21	5	1	4	-	2	3	8	1
<i>Finlands historia</i> (1971)	3,5	24	23	2	4	-	4	1	5	6	2
<i>Finlands historia för gy</i> (1977)	3	24	27	6	1	4	-	3	7	7	1
<i>Historia för gymnasiet</i> (1984)	3,5	33	33	5	3	7	3	4	6	5	1
<i>Finlands historia</i> (2007)	4	28	25	5	2	7	3	2	7	3	-

Walter von Koskull, *Finlands historia för gymnasiet* (Helsingfors 1964/1970); Walter von Koskull & Folke Nyberg, *Finlands historia för gymnasiet* (Helsingfors 1977); Folke Nyberg, *Historia för gymnasiet: Kurs 6: Autonomi och självständighet* (Helsingfors 1984); Folke Nyberg, *Finlands historia: Vändpunkter utvecklingslinjer* (Helsingfors 2007); Carl Michael Runeberg, *Finlands historia* (Helsingfors 1971).

Nyckelord som belyser framställningen av inbördeskrigets parter i läroböckerna: Textmängd i sidor som behandlar inbördeskriget (Tm), Röda/röda gardet (R), Vita/skyddskåren (V), socialister/soc.dem. (S), arbetare/arbetarrörelsen (A), borgare/högern (B), klass (K), Jägarkåren i Finland 1918 (Jä), Ryssar/ryska trupper på finländskt territorium efter 6 dec 1917 (Ry), Tyska trupper i Finland 1918 (Ty), svenska trupper i Finland 1918 (Sv).

Som framgår av tabell 2 är textmängden stabil i hela det svenskspråkiga materialet. Fokus på de båda parterna i konflikten är tämligen jämn. Läroboken från 1971 har ett påtagligt fokus på klass, arbetare och socialism samtidigt som den inte nämner borgare eller högern alls. Den vita borgerliga sidan beskrivs synbarligen med samlingstermen de vita eller skyddskårerna. I beskrivningen av befolkningen används dels arbetare och borgare med undantag för den nämnda boken från 1971. Klassbegreppet används inte i två av de fem

svenskspråkiga läroböckerna, vilket är av intresse och något jag återkommer till. Vad gäller användningen av socialism/socialdemokrati (socialister/ socialdemokrater) kan vi se att samtliga läroböcker använder dessa termer men ser man på begreppen arbetare och socialister som motpoler till begreppet borgare kan man notera att läroböckerna snarare använder socialism/socialister som motpol till borgare och inte termen arbetare och arbetarrörelse.²⁰ Detta med undantag för läroboken från 1971 som starkt avviker från de övriga läroböckerna. Framställningen av de utländska styrkornas närvaro i Finland 1918 förändras något över tid i de svenskspråkiga läroböckerna även om förändringen är liten. Man kan dock notera att fokus förflyttas över tid från de tyska styrkorna till närvaron av ryska militärer. Den svenska brigaden nämns inte i den senast publicerade läroboken.

Tabell 3. Bildkategorier i finskspråkiga läroböcker

	Ab	KuM	R	Am	Ma	V	Jä	Ty	Ry	Sv	Röf	DödR	ArkR	DödV	Öv
<i>Suomen historia</i> (1965)	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
<i>Suomen historia 2</i> (1968)	11	-	4	-	1	2	-	1	-	-	-	-	-	-	3
<i>Uuden lukion historia 3</i> (1982)	3	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
<i>Nyky-Suomen perusta</i> (1986)	10	1	1	-	-	2	-	-	-	-	1	-	-	-	5
<i>Historia Kurssi VI</i> (1991)	9	1	2	-	-	1	-	-	1	-	1	-	1	1	2
<i>Nyky-Suomen perusta</i> (1994)	10	1	1	-	-	1	1	-	-	-	1	-	-	-	5
<i>Forum</i> (2006)	8	-	-	1	-	2	-	-	-	-	1	-	1	-	3
<i>Linkki</i> (2011)	13	-	1	1	1	3	-	(1)	-	-	2	1	1	-	3

För källor, se tabell 1.

Antal bilder (Ab), Kullervo Manner (KuM), grupporträtt av röda/röda gardet (R), bilder av röda amasoner (Am), Mannerheim (Ma), grupporträtt av vita/skyddskåren (V), bilder av röda fångar (Röf), bilder av arkebuseringar av röda (ArkR), Döda vita (DödV), Övriga illustrationer såsom kartor, fotografier av föremål som inte anknyter till någondera parter (Öv).

²⁰ Det här är en intressant skillnad mellan finsk- och svenskspråkiga läroböcker som jag ska behandla i analysen längre fram.

Tabell 4. Bildkategorier i svenskspråkiga läroböcker

	Ab	KuM	R	Am	Ma	V	Jä	Ty	Ry	Sv	Röf	ArkR	DödV	Övr
<i>Finlands historia för gy (1970/1964)</i>	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Finlands historia (1971)</i>	4	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1
<i>Finlands historia för gy (1977)</i>	3	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2
<i>Historia för gymnasiet (1984)</i>	8	-	1	-	-	2	1	1	-	-	1	-	-	2
<i>Finlands historia (2007)</i>	6	-	1	-	1	1	1	-	-	-	1	-	-	1

För källor, se tabell 2.

Antal bilder (Ab), Kullervo Manner (KuM), grupporträtt av röda/röda gardet (R), bilder av röda amasoner (Am), Mannerheim (Ma), grupporträtt av vita/skyddskåren (V), bilder av röda fångar (Röf), bilder av arkebuseringar av röda (Ark).

I kategoriseringen av bildmaterialet i läroböckerna ser man att antalet ökar något i både de finskspråkiga och de svenskspråkiga läroböckerna från 1960-talet till 2000-talet (se tabell 3 och 4), vilket är föga uppseendeväckande. Det man kan säga generellt är att ledaren för det röda upproret Kullervo Manner endast finns porträtterad i tre av de finskspråkiga böckerna och saknas helt i det svenska materialet. Mannerheim finns även han sparsamt porträtterad, endast i den nyaste svenskspråkiga läroboken och i hälften av de finskspråkiga läroböckerna. Man kan förstå det låga antalet porträtt av parternas ledare som att det är de kollektiva krafterna som står i centrum men även att det inte byggts upp någon personkult runt general Mannerheim specifikt i samband med händelserna 1918. Både vita och röda finns representerade, ofta i grupporträtt både i det finsk- och svenskspråkiga materialet. I ett avseende skiljer sig de finska läroböckerna från de svenskspråkiga, nämligen genom att de innehåller bilder av stupade röda, röda fångar i explicit utsatt ställning samt i tre fall bilder av arkebuseringar av röda och rödgardister. I två fall rör det sig om autentiska fotografier av arkebuseringar och i ett fall ett vykort "Domen" som framställer en vit exekutionspatrull i färd med att avrätta röda fångar.

I det följande redovisas först de finskspråkiga och sedan de svenskspråkiga läroböckerna med utgångspunkt i frekvensanalysen av nyckelord och bildkategorier. Kapitlet avslutas med en jämförande analys och sammanfattning av de stora dragen i den här läroboksanalysen. Samtliga citat ur de finskspråkiga läroböckerna är egna översättningar.

De finskspråkiga läroböckerna

I det finskspråkiga materialet är textomfånget relativt likartat med undantag för den äldsta läroboken som har något färre sidor om inbördeskriget. Den kortfattade texten i *Suomen historia* från 1965 beskriver med utgångspunkt i det röda upproret krigets förlopp 1918, där samtliga inblandade parter finns representerade. Det finns endast två illustrationer varav den ena är ett porträtt på ”den vita generalen” Mannerheim. Klassbegreppet saknas helt och även om läroboken tar upp den bitterhet kriget orsakade och det lidande de röda drabbades av efter krigsslutet tenderar framställningen att ha ett frihetskrigsperspektiv, vilket den avslutande meningen understryker explicit: ”Eftersom kriget befäste Finlands självständighet var det utöver ett medborgarkrig även ett frihetskrig.”²¹

I följande lärobok, *Suomen historia 2* från 1968, sker en förskjutning av fokus mot de röda och själva upproret. De röda nämns närmare tre gånger så ofta som de vita och både termerna arbetare och socialister används. De ryska kvarvarande soldaternas betydelse för det uppblossade röda upproret tillskrivs en avgörande roll, ”knappast hade de splittrade och illa beväpnade röda garderna kunnat rusta sig för en omstörtning av det rådande samhällssystemet utan det ryska stödet”.²² I *Suomen historia 2* (1968) används klassbegreppet fyra gånger och det används uteslutande för att beskriva den röda socialistiska sidans perspektiv och retorik: ”Enligt [den röda] partiledningen skulle Finland genom en revolution bli en socialistisk stat och för att förverkliga detta skulle man sträva efter arbetarklassens diktatur.”²³ I boken från 1968 är fokus på det röda upproret och hur kriget förlöpte under vårvintern fram till att de röda blev besegrade. Avsnittet avslutas med en relativt noggrann redogörelse över arkebuseringar, de rödas lidanden i fånglägren och hur många som dog på grund av svält och sjukdomar i lägren. Även om läroboken framställer det socialistiska röda upproret som just ett uppror mot en legitim regering och därmed kan ses som ett frihetskrigsperspektiv avslutar läroboken med ett tema som återkommer i samtliga läroböcker, nämligen inbördeskriget som nationellt kollektivt trauma:

Inbördeskriget med slutuppgårelsen lämnade en djup bitterhet bland finlän-darna. Utöver de materiella förlusterna krävdes [...] mänskliga förluster som ökade hatet på båda sidor. Ytterst bittert var de rödgardisters öden som tvingade av sociala missförhållanden anslöt sig för att uppnå ett bättre samhälle vilket de socialistiska ledarna lovat.²⁴

I beskrivningen av det kollektiva traumat läggs implicit skulden för konflikten på de socialistiska ledarna som utnyttjat de rådande missförhållandena. Genom att läroboken både inledningsvis och avslutningsvis beskriver den röda sidans

²¹ Vehvilä (1965) s. 255.

²² Kiuasmaa & Perälä (1968) s. 96.

²³ Kiuasmaa & Perälä (1968) s. 95.

²⁴ Kiuasmaa & Perälä (1968) s. 104.

renodlat marxistiska antaganden om att ”sträva efter arbetarklassens diktatur”,²⁵ och ”genom våld skapa proletariatets diktatur”,²⁶ inramas skuldfrågan tydligt. Termerna *diktatur* och *socialism* blir med andra ord sammanlänkade och ges en negativ konnotation. Enligt denna tolkning verkar den marxistiska ideologin med andra ord bära ansvaret för den finländska tragedin 1918. Läroboken avslutar inbördeskrigsavsnittet med en framåtblickande beskrivning av hur det finska samhället efter krigsslutet behövde snabba förändringar och reformer för att eliminera den ömsesidiga misstänksamheten i samhället.

I *Uuden lukion historia 3* från 1982 sker en förändring mot en kvantitativt jämnare representation av de båda parterna i konflikten. Termerna socialist/ socialdemokrater används framför termen arbetare, vilket är en avvikelse från de övriga finskspråkiga läroböckerna som till övervägande del använder arbetare och arbetarrörelsen för att kategorisera den röda sidans anhängare och själva rörelsen. En viss förskjutning i beskrivningen av varför de röda till slut valde revolutionens väg framställs i läroboken, vilket alltså inte framkommer explicit i tidigare läroböcker. Här framställs nämligen erkännandet av skyddskåren specifikt som den legitima regeringens ordningsmakt (25 januari 1918) och därmed definierades de röda gardena som laglösa upprorsmakare. Det här framställs för första gången som en viktig utlösande faktor till det röda upproret i Helsingfors den 28 januari 1918.

Klassbegreppet används sammantaget tre gånger varav två meningar är av intresse att citera: ”I Finland hade den politiska aktiviteten redan under tidigare decennier präglats av djupa klasskonflikter.”²⁷ Till skillnad från de tidigare läroböckerna används klassbegreppet här som ett giltigt samhällsteoretiskt begrepp. Citatet visar hur läroboken utgår ifrån att det förelåg en reell klasskonflikt. Med andra ord framställs det inte som de rödas ståndpunkt och uppfattning. Även i följande citat använd klassbegreppet utifrån läroboken beskrivande perspektiv snarare än som ett grepp för att fånga de rödas terminologi och ideologiska grunder. ”En skarp klassindelning som kom att tillta i samband med de oregerliga förhållanden som rådde 1917.”²⁸ Den tredje förekomsten av klass behandlar inbördeskrigsbenämningen klasskrig som alltså tillskrivs de rödas perspektiv på händelserna 1918. Läroboken anammar ett klassperspektiv, vilket sammanfaller med att den istället för att utgå ifrån termerna arbetare och arbetarrörelsen använder termerna socialist och socialdemokrater. Sammantaget har läroboken starkt fokus på inrikespolitiska och ideologiska förhållanden samt med visst fokus även på de ryska kvarvarande ryska militärernas betydelse för konflikten. De tyska och svenska styrkornas medverkan nämns men ges inte samma utrymme

²⁵ Kiuasmaa & Perälä (1968) s. 95.

²⁶ Kiuasmaa & Perälä (1968) s. 104.

²⁷ Castrén & Huttunen (1982) s. 82.

²⁸ Castrén & Huttunen (1982) s. 82.

och betydelse som ryssarnas. De kvarvarande ryssarna och det röda Ryssland tilldelas en stor skuld för spridandet av revolutionära idéer och för att ha beväpnat de röda gardena.

Läroboken *Nyky-Suomen perusta* från 1986 och den efterkommande upplagan från 1994 är snarlika. Jämfört med den tidigare läroboken från 1982 kan man konstatera att fokus återigen flyttas mot de röda och det röda upproret. De röda omnämns nästan dubbelt så ofta och emfasen ligger på hur de röda gardet skapas och utvecklas till ett ideologiskt och klassrelaterat garde i direkt relation till hur skyddskårerna utvecklades till den legitima regeringens ordningsmakt. När skyddskårerna får legitimitet som den officiella ordningsmakten framställer läroboken det som att det var ett angrepp på de röda och implicit som en orsak till det faktiska upproret. Klassbegreppet används i båda upplagorna av *Nyky-Suomen perusta* för att beskriva den röda sidans perspektiv på inbördeskriget, alltså som ett klasskrig. I det ena fallet gäller beskrivningen hur det röda Finlands "folkkommissariat argumenterade [...] för att det krig de förde var ett klasskrig".²⁹ Det andra fallet gäller en uppgift till eleverna angående "[v]arför man dels talar om det röda upproret och frihetskriget, dels om inbördeskriget, medborgarkriget och klasskriget?".³⁰ Här förväntas svaret vara i enlighet med lärobokens innehåll, nämligen att benämningen klasskrig är knutet till den röda arbetarklassens socialistiska perspektiv. Den senare upplagan från 1994 har identiska formuleringar. Klassbegreppet används entydigt för att beskriva de rödas perspektiv och inte som ett begrepp som läroboken vill förmedla. Istället för klass använder läroboken utgångspunkten *social bakgrund*. Dessa två upplagor har även ett starkare fokus på de utifrån kommande styrkorna och jägarbrigaden i jämförelse med de andra finskspråkiga läroböckerna.

I båda upplagorna omnämns jägarbrigaden, de tyska och svenska styrkorna på den vita sidan samt de kvarvarande ryska militära enheterna som hot mot den legitima borgerliga regeringen. De ryska soldaterna i Finland tillskrivs dock inte den betydelse för spridningen av revolutionära idéer som läroboken från 1968 gör gällande. Sammantaget betonar läroboken dels vilka stridande parter som deltog på den vita och den röda sidan, dels betonas också att händelserna 1918 inte enbart var en inrikes fråga utan att inbördeskriget var en del i ett större internationellt skeende, vilket även en uppgift till eleverna understryker. Trots att de båda upplagorna av *Nyky-Suomen perusta* räknar förluster och offer för terrorn i siffror tonar de två upplagorna ner trauma-perspektivet genom att undvika de starka orden *bitterhet*, *hat*, *grymhet* och *förgiftade relationer*. I samband med slutsummeringen av inbördeskrigsavsnittet formuleras förvisso att inbördeskrig principiellt blir grymma på grund av att de är känsloladdade och ofta befästa med hämndbegär. Läroboken beskriver ändå inte hur det finska

²⁹ Hannula (1986) s. 97.

³⁰ Hannula (1986) s. 102.

samhället drabbades av bitterhet, misstänksamhet och hat mellan samhällsgrupperna kopplade till den röda och vita sidan, vilket förekommer i tidigare läroböcker från 1968 och 1982.

Även i läroboken *Historia kurssi VI* från 1991 är de röda och arbetarrörelsen något överrepresenterade i relation till de vita. Läroboken har en tämligen utförlig redogörelse över hur arbetslösheten och livsmedelsbristen ökade under 1917 och låg till grund för allt mer våldsamma strejker och protestyttringar från lantarbetare och industriarbetare. Livsmedelsbristen och den hotande svälten tillskrivs därmed en stor betydelse för eskaleringen av konflikterna vilka i slutändan ledde fram till det röda upproret. Krigets förlopp beskrivs liksom i tidigare läroböcker och de olika deltagande truppernas antal och ursprung redovisas. Det är i och med denna lärobok som eleverna konfronteras med dels spår av den röda terrorn i form av ett fotografi över dödade vita i Viborgs länsfängelse, dels ett fotografi av en vit exekutionspatrull i färd med att arkebusera tillfångatagna rödgardister efter slaget i Varkaus.

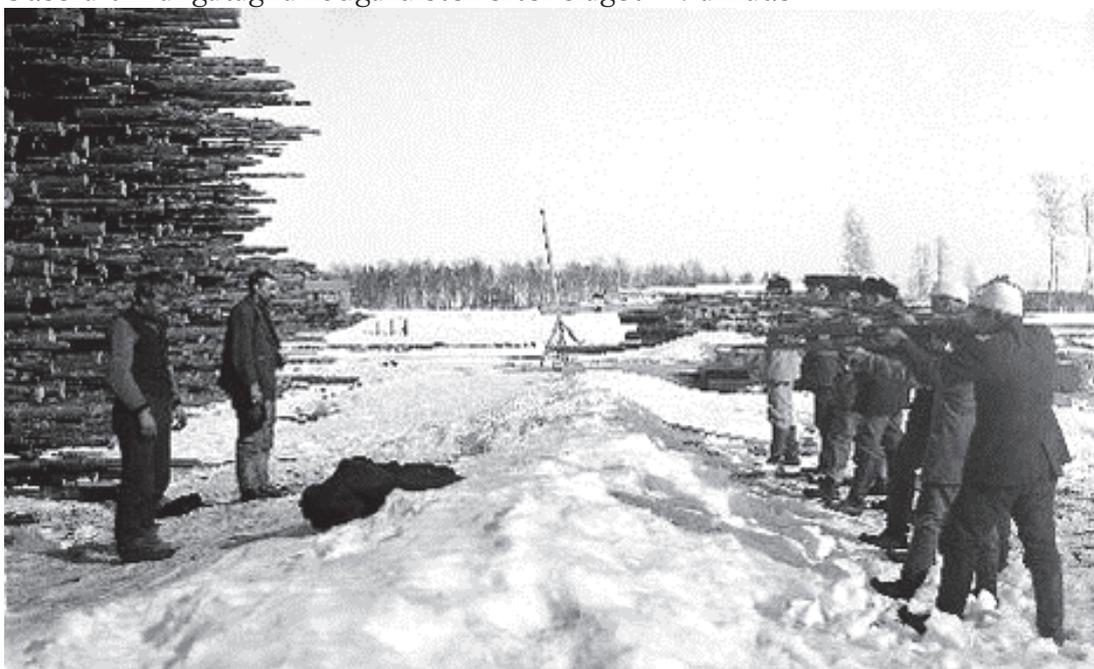


Bild 1. Arkebusering av röda efter att Varkaus intagits av vita styrkor. Minst 200 och uppskattningar talar om att upp till 400 röda arkebuserades som uttryck för den vita hämnden trots att de lagt ner sina vapen. Bilden togs av Ivar Ekström. Saija (1991) s. 101. Bilden finns även i fotoboken om 1918, där arkebuseringarna i Varkaus beskrivs Jukka Kukkonen & Elina Heikka (red.), *Punamustavalkea: 1918 kuvut* (Helsinki 2008) s. 82 f. Exekutionspatrullen är beväpnad med ryska Mosin Nagant 1891.

De alternativa benämningarna av händelserna 1918 behandlas neutralt i avseendet att argumenten för de olika benämningarna redovisas som relevanta, såväl frihetskriagsargumenten såsom klasskriagsargumenten. Klassbegreppet används med intressanta implikationer:

Redan de under våren 1917 bildade arbetarnas ordningsgarden och borgarnas skyddskårer växte snabbt under hösten och förändrades allt tydligare till klassgarden.³¹

Klassgarden är inte en vanligt förekommande term utan kan här ses som en aktivering av klassbegreppet. Det är också viktigt att notera att läroboken inte framställer att den vita sidans och den legitima regeringens beslut att definiera skyddskårerna som den officiella ordningsmakten var en utlösande faktor för det röda upproret, vilket tidigare lärobok explicit gjorde gällande.

Klassperspektivet aktiveras även i följande citat som direkt ansluter sig till klassbegreppets relation till ägande:

Lika välgrundat kan man tala om ett klasskrig, eftersom de röda trupperna i huvudsak bestod av egendomslösa industriarbetare och de vita av välbärgade godsägare och tjänstemän.³²

Klasshatet utmynnade under kriget och efteråt som terror som krävde fler offer än striderna.³³

I det första citatet används termen klassgarde vilket inte är vanligt i litteraturen. De gängse termerna är det röda gardet respektive skyddskåren (de vita). Läroboken beskriver hur dessa garden var knutna till de olika sidornas klasstillhörighet. I följande citat gäller det benämningen av händelserna 1918 som ett klasskrig och relevansen av det. Relevansen av termen klasskrig motiveras genom parternas socioekonomiska förhållanden, de som är egendomslösa och de som har egendomar. Läroboken har med ovanstående citat som belägg ett uttalat klassperspektiv. Det nationella traumat lyfts fram explicit genom att läroboken bland annat med hjälp av metaforer redogör för hur kriget och fånglägren skapade ”*djupa sår* i människors sinnen för decennier. Folket *delades itu* på flera sätt eftersom högern och vänstern hade ofta sina egna affärer, banker och idrotts- m.fl. föreningar.”³⁴ Kapitlet avslutas med en faktaruta om de röda fångarna och fånglägren. Faktarutan illustreras med arkebuseringen ovan. Innehållet redogör för de tillfångatagna rödgardisternas och röda sympatisörernas hårda öde där ungefär 12 000 fångar dog på grund av svält, epidemier och avrättningar. I och med denna lärobok framställs inbördeskriget såsom det kollektiva trauma det kan uppfattas som med hjälp av metaforer, bildmaterial och utförliga faktaredogörelser.

Forum Suomen historian käännekohtia från 2006 tar vid där föregående lärobok avslutade. Det här framträder redan i kapitelrubriken ”Inbördeskriget – nationens sår”. I vänstermarginal på det första uppslaget finns ett fotografi av en kvinnlig rödgardist, där bildtexten lyder: ”På den röda sidan deltog även

³¹ Saija (1991) s. 96.

³² Saija (1991) s. 100.

³³ Saija (1991) s. 100.

³⁴ Saija (min kursivering 1991) s. 100.

kvinnor i striderna. De vita behandlade dem särskilt grymt. Begrunda, varför?”³⁵ På den högra sidan av uppslaget ses ett tidstypiskt ateljéfotografi av en soldat på den vita sidan med barn. Texten behandlar de eskalerande konflikterna och hur Finlands befolkning dras isär: ”Klassmotsättningarna var stora framför allt i södra Finland var det fanns mer industri och stora gods.”³⁶ Illustrationerna och valet av layout av det första uppslaget visualiserar på symbolisk nivå ett samhälle som är på väg mot avgrunden, där det abnorma står mot den legitima makten. Den beväpnade kvinnliga rödgardisten står mot den borgerliga skyddskåristen och familjefadern.

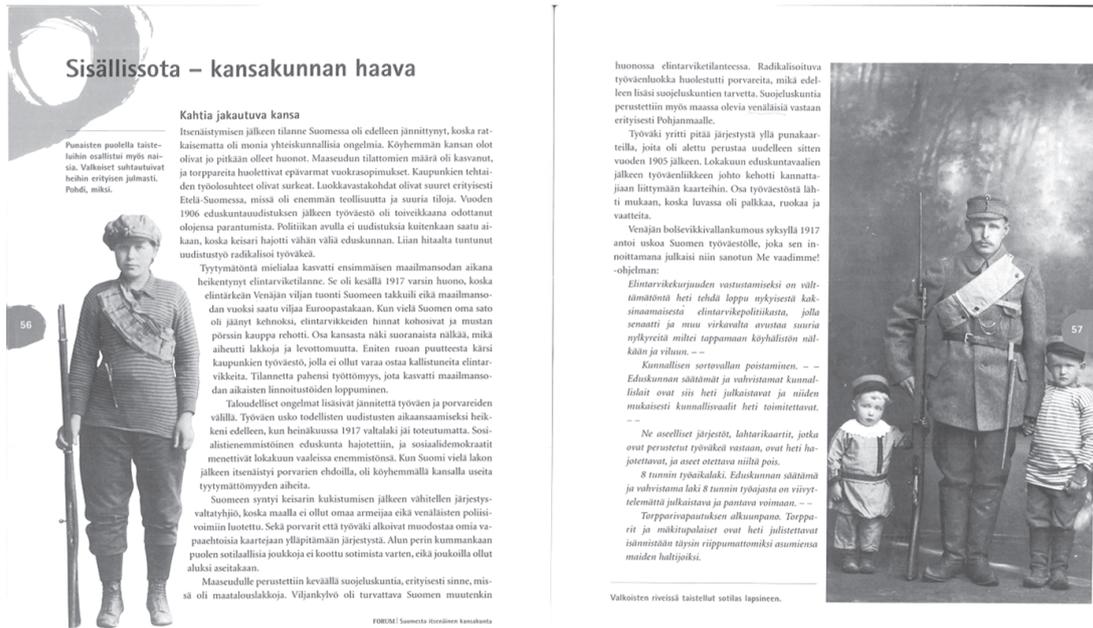


Bild 2. Läroboksuppslaget inleder kapitlet om inbördeskriget 1918. Kohi (2006) s. 56 f.

Klassbegreppet används relativt frekvent och det är entydigt använt som ett begrepp läroboken utgår ifrån såsom i formuleringen om behovet av skyddskårer: ”Den allt mer radikaliserade arbetarklassen bekymrade borgarna och ökade ytterligare behovet av skyddskårer.”³⁷ I de övriga fallen gäller det beskrivningar av de rödas syn på inbördeskriget som ett ”klasskrig, där den fattiga arbetarklassen reste sig mot de välbärgade borgarna”.³⁸ Konflikten två parter är relativt jämnt representerade men med viss betoning på den röda sidan, arbetare och socialismen. I *Forum* nämns dock inte den svenska brigaden, vilket är ett avsteg från de övriga finskspråkiga läroböckerna. Läroboken har ett relativt substantiellt avsnitt om komplexiteten i förståelsen av händelserna 1918 och varför de olika benämningarna kan anses relevanta. Utöver det innehåller även kapitlet återgivna autentiska dokument från 1918 som

³⁵ Kohi (2006) s. 56.

³⁶ Kohi (2006) s. 56.

³⁷ Kohi (2006) s. 57.

³⁸ Kohi (2006) s. 64.

speglar både den röda och den vita sidans perspektiv och intentioner. Även i *Forum* återges en illustration av en avrättning i form av ett krigsvykort från den vita sidan med texten "Domen".



Bild 3. I den vita sidans krigsvykort "Domen" ser man att exekutionspatrullen och den vita officeren är enhetligt klädda med de karaktäristiska vita armbindlarna skyddskåren hade. Verklighetens skyddskårister var ofta mer brokigt klädda (se bild 1). Kohi (2006) s. 59.

Sammantaget kan *Forum Suomen historian käännekohtia* sägas ha ett starkt fokus på de socioekonomiska faktorerna, autentiska dokument och offerstatistik med stöd i ett allt bättre forskningsläge. Det nationella traumat lyfts snarare fram genom faktauppgifter, autentiska berättelser om hur minnet av 1918 tystats och fotografier än genom att använda värdeladdade formuleringar eller metaforer.

I den nyaste läroboken i undersökningen *Linkki* (2011) ser representationen av röda och vita snarlik ut med övriga böcker. De röda är något överrepresenterade. *Linkki* följer berättelsestrukturen, där den eskalerande konflikten mellan den borgerliga sidan och den socialdemokratiska och socialistiska sidan samt de kvarvarande ryska soldaterna utgör huvudingredienserna. Även här lyfter man fram erkännandet av skyddskårerna som den legitima ordningsmakten som en utlösande faktor för det röda upproret. Utöver en beskrivning av krigets förlopp har läroboken en underrubrik som lyder "Den röda och vita terrorn" och beskriver dels de rödas och vitas olika typer av våldsdåd, mord och avrättningar, dels den under kriget okontrollerade spridningen av rykten om fiendesidans terror. Intill avsnittet om den röda och vita terrorn presenteras statistik över offren i anslutning till inbördeskriget och här finns även ett fotografi av en arkebusering av röda. Läroboken behandlar de olika benämningarna

av händelserna 1918 i ett eget avsnitt och här framträder lärobokens klasskrigs-perspektiv tydligt:

För de röda var kriget en revolution eller ett klasskrig, där motståndarsidorna bestod av olika samhällsklasser: arbetarklassen och borgarna eller "det fattiga folket" och "herrarna".³⁹

Även om meningens sammanhang är de rödas förståelse och benämning av kriget 1918 så innebär beskrivningen av att parterna tillhörde olika samhällsklasser och att klassbegreppet här även används som ett relevant samhällsteoretiskt begrepp. Situationen efter kriget i Finland och det nationella kollektiva traumat kan synbarligen inte fångas utan metaforer: "*Klyftan* mellan befolkningsgrupperna tycktes *bottenlös*. Hatet och bitterheten samt hämndkänslan härskade på båda sidor i årtal. Grymheterna lämnade *djupa sår* i människornas sinne."⁴⁰

De svenskspråkiga läroböckerna

I den äldsta läroboken är de vita något överrepresenterade och det finns ingen beskrivning av ett nationellt trauma. Lidandet begränsas i läroboken till att de röda fångarna i fånglägren dog av "umbäranden". Summariska avrättningar av röda nämns. Samtliga utifrån kommande militära styrkor tas upp och de kvarvarande ryska soldaterna benämns som *soldatesk*. Klassbegreppet saknas i samhällsbeskrivningen men läroboken använder formuleringen "[d]e mindre bemedlade folkgrupperna",⁴¹ för att beskriva den del av befolkningen som anslöt sig till de röda och socialismen. Samtidigt används inte termerna arbetarrörelsen eller arbetare utan socialister och socialdemokrater, vilket möjligtvis kan ses som signifikant för frihetskrigsperspektivet. Socialismen och det röda upproret knyts samman och laddas sålunda med negativa konnotationer. Avsnittet om inbördeskriget avslutas med ett explicit frihetskrigsperspektiv: "Finlands självständighet var sålunda förverkligad, men till ett ytterst högt pris: nära 20 000 döda, stor förödelse, och folket splittrat i segrare och besegrade."⁴² Att folket blev splittrat ger en antydning om det nationella traumat.

I läroboken från 1971 publicerad på samma förlag är perspektivet ett helt annat. Till skillnad från den äldsta svenskspråkiga läroboken används klassbegreppet fyra gånger. Den första gången vittnar formuleringen om lärobokens utgångspunkt i klassbegreppet:

³⁹ Aunesluoma (2011) s.86.

⁴⁰ Aunesluoma (mina kursiveringar 2011) s. 85.

⁴¹ von Koskull (1964/1970) s. 211.

⁴² von Koskull (1964/1970) s. 215.

Efter det socialistiska partiets uppkomst vid sekelskiftet hade de sämre lottade samhällsklassernas ställning inte nämnvärt förbättrats. Till arbetarproletariatet kom den obesuttna lantbruksbefolkningen, vars levnadsvillkor ofta var ännu sämre än industriarbetarnas.⁴³

I citatet ovan kan man även notera att läroboken använder det marxistiska begreppet *proletariat*. Följande gång klass används ställs läsaren inför rubriken "Frihetskrig och klasskamp", vilket är ett grepp som ställer motpolerna i synen på inbördeskriget mot varandra, ett grepp som finns kvar både i de finsk- och svenskspråkiga läroböcker in i 2000-talet. Även i den här läroboken nämns de ryska kvarvarande soldaterna som den "odisciplinerade ryska soldatesken"⁴⁴ Läroboken beskriver det nationella traumat inledningsvis genom att Finland drevs mot "inbördeskrigets fruktansvärda tragedi".⁴⁵ Och i lärobokens slutsummering behandlas händelserna 1918 som ett frihetskrig, men även som det blodiga brödrakrig det var:

Då inbördeskriget inte begränsades till att avlägsna de ryska garnisonerna i landet, utan blev en hård klasskamp [...] Betecknande för den tragiska brödrastriden var att de stupades antal [...] överträffades av de avrättades eller mördades. De röda hade mördat omkring 1600 vapenlösa vita och under och efter kriget tog segrarna en fruktansvärd hämnd.⁴⁶

Härefter redovisas de röda offren i fånglägren där fångarna dog under "fruktansvärda ohygieniska förhållanden".⁴⁷ I avsnittet om inbördeskriget används förstärkningsordet fruktansvärd tre gånger för att beskriva hela inbördeskriget, den vita hämnden och fånglägrens förhållanden. Avsnittet om inbördeskriget avslutas med följande resonemang:

En omfattande omedelbar amnesti [av de röda] hade givetvis skapat bättre förutsättningar för den försoning som dock var önskvärd för båda parterna och nödvändig för fosterlandets framtid. Men i stridens hetta och strax efter den är det ofta svårt att övervinna de hatiska känslorna.⁴⁸

Formuleringen är tämligen unik genom att den för ett hypotetiskt resonemang om ett önskat handlingsalternativ och motsvarigheter finns vare sig i andra finsk- eller svenskspråkiga läroböcker. Det är en vädjan till läsaren/eleven att ha förståelse med segrarnas och den äldre generationens "vita terror".

Finlands historia för gymnasiet från 1977 är formellt en första upplaga med ytterligare en författare, nämligen Folke Nyberg, men texten är i det närmaste identisk med den äldsta svenskspråkiga läroboken i den här studien från

⁴³ Runeberg (1971) s. 228.

⁴⁴ Runeberg (1971) s. 228.

⁴⁵ Runeberg (1971) s. 228.

⁴⁶ Runeberg (1971) s. 232.

⁴⁷ Runeberg (1971) s. 232.

⁴⁸ Runeberg (1971) s. 232.

1964/1970. Exempelvis återfinns inte klassbegreppet representerat. Man kan konstatera att läroboken har samma överrepresentation av den vita sidan som förlagan men framställningen av den ryska närvaron har förstärkts. Senatens flytt till Österbotten och erkännandet av skyddskårerna till regeringstrupper uppfattades av de röda närmast som en krigsförklaring. De ryska och tyska soldaterna och trupperna nämns flest gånger i jämförelse med de övriga svenskspråkiga läroböckerna. Det försämrade försörjningsläget ledde till strejker och våldsamheter som "underblåstes av förhållandena i Ryssland och av den ryska *soldatesken* i landet [Finland]".⁴⁹ Socialismen nämns flera gånger men inte arbetare och arbetarrörelsen, vilket karaktäriserar det svenskspråkiga materialet i stort. I stora drag kan läroboken sägas ha starkt fokus på dels de ideologiska frågorna, dels på de militära skeendena och avslutas liksom förlagan med ett explicit frihetskrigsperspektiv.

Historia för gymnasiet från 1984 följer den gängse berättelsen om inbördeskriget, där erkännandet av skyddskårerna som regeringstrupper tillskrivs en avgörande roll. Men till skillnad från den tidigaste svenskspråkiga läroboken och den uppföljande från 1977 antar denna lärobok ett utpräglat klassperspektiv. Termerna arbetare och industriarbetare används jämte socialdemokrater och socialister. Lärobokens uttalade klassperspektiv, eller rent av marxistiska perspektiv, framkommer genom en redogörelse över vilka som deltog på de båda sidorna. Först behandlas de olika benämningarna av händelserna 1918 och sedan följer ett klagande angående relevansen av termen klasskrig som förtjänar att citeras:

Kriget 1918 har undersökts med avseende på de sociala faktorerna. Torparfrågan tycks inte ha spelat en så stor roll som man förut trodde. En klar skillnad mellan de röda och de vita var dock grupptillhörighet i fråga om ägande. På den röda sidan fanns folk som inte tillhörde de s k ägande klasserna, medan de som ägde hörde till den vita sidan.⁵⁰

Vidare ägnar läroboken ytterligare utrymme för att redogöra de stupades yrkestillhörighet. Även de så kallade jägarnas sociala bakgrund redovisas i en bildtext, där även språkfrågan tas upp. Frågan om språktillhörigheten verkar vara något av ett tabu i läroböckerna men i den här läroboken redogörs för andelen svenskspråkiga i jägarbataljonen som fick sin utbildning inom den tyska krigsmakten. I bildtexten redovisas att 25 procent av jägarna var svenskspråkiga, vilket innebär att de var överrepresenterade. Det här tyder på att de svenskspråkiga eleverna påbjuds en identifikation med jägarna och den vita segrarsidan. Här presenteras däremot inte uppgifter angående svenskspråkiga rödgardister. De övriga utifrån kommande styrkorna nämns och man kan notera att det pejorativa ordet *soldatesk* inte används om de ryska kvarvarande soldaterna. I det egentliga avsnittet om inbördeskriget lyfts inte det

⁴⁹ von Koskull & Nyberg (min kursivering 1977) s. 189.

⁵⁰ Nyberg (1984) s. 91.

nationella traumat fram explicit. Läroboken redogör sakligt för den röda terrorn, den vita hämnden och de "olidliga" förhållandena i fånglägren. Däremot finns det ett avsnitt längre fram som heter "Extensiv läsning" och som fördjupar sig i den röda och vita terrorn. Läroboken redogör för de olagliga avrättningarna av röda eller misstänkta röda efter krigsslutet: "I insändare till pressen [...] protesterade t ex en godsägare mot de oavlåtliga och godtyckliga avrättningarna som pågick trots Mannerheims förbud '[...] detta grundar ett hat, som icke släcks under generationer'".⁵¹ Den extensiva läsningen avslutas med en formulering som kan förstås som en beskrivning av det kollektiva traumat: "Känslan av genomlidna oförrätter blev fast rotad både bland den vita och den röda sidans folk: man odlade varsin syn på denna del av 1918 års händelser, där de egna lidandena fick skymma motpartens".⁵² Det nationella kollektiva traumat lyfts med andra ord fram men inte med hjälp av metaforer eller förstärkningsord såsom i tidigare läroböcker.

Läroboken *Finlands historia* från 2007 bygger i stora delar på föregående läroboks textmaterial från 1984 av Folke Nyberg. Representationen av röda och vita är fortsatt jämn och samtliga utifrån kommande trupper nämns utom den svenska brigaden. Det första uppslaget visar på den vänstra sidan ett fotografi av självständighetsssenaten och Finlands självständighetsförklaring ligger som text ovanpå bilden. På den högra sidans övre halva finns ett fotografi av jägarparaden i Vasa. Det första uppslaget kontrasterar med andra ord skarpt mot de två nyaste finskspråkiga läroböckernas första uppslag som med fotografier av kvinnliga rödgardister på ena sidan och vita soldater på den andra. Innehållsmässigt är texten närmast identisk med föregående lärobok och beskrivningen av ett nationellt trauma stannar vid beskrivningen om en delad befolkning och att det räckte årtionden innan klyftan mellan segrarna och de besegrade kunde överbryggas.

Jämförande analys och slutsatser

De stora dragen i förändringarna som sker över tid i hur finska inbördeskriget gestaltas i finsk- och svenskspråkiga historieläroböcker gäller ökningen av bilder och illustrationer och i viss mån även texternas omfång. De svenskspråkiga avsnitten har i regel mindre omfång än de finskspråkiga. De äldsta läroböckerna associerar jag till den äldre tidens läroböcker som karaktäriseras av att klassperspektivet saknas och att de är återhållsamma vad gäller detaljer om kriget samtidigt som frihetskrigsperspektiv är tämligen explicit. I de svenskspråkiga läroböckerna är det påtagligt hur läroböckerna ärver varandra, texterna känns igen även om författarna byts ut. Till följd av det reproduceras den äldsta lärobokens text från 1964/70 ända fram till 1977. Lärobokstexten från 1984, som i

⁵¹ Nyberg (1984) s. 94.

⁵² Nyberg (1984) s. 95.

jämförelse med de äldre läroböckerna har ett uttalat klassperspektiv i beskrivningen av samhällsutvecklingen, reproduceras i stora delar i den helt nya läroboken av samma författare från 2007. Det behöver nämnas att de svenskspråkiga läroböckerna kommer ut på ett och samma förlag, nämligen Söderström & C:o förlags AB, vilket speglar den begränsade svenskspråkiga läromedelsmarknaden i Finland. Det är också värt att notera att parallellt med de mer konservativa läroböckerna från 1964/70 och 1977 ger förlaget ut läroboken *Finlands historia* av Carl Michael Runeberg från 1971. Med den utgivningen har förlaget tillgodosett marknaden med två olika perspektiv, nämligen frihetskrigsperspektivet och klassperspektiv.

I de finskspråkiga läroböckerna är den äldsta mycket återhållsam och har ett frihetskrigsperspektiv, den andra läroboken från 1968 anammar inte klassperspektivet men redogör för de rödas klassperspektiv på samhället. I läroboken från 1968 lyfts det nationella kollektiva traumat fram samtidigt som lärobokens framställning utmärker sig i hur explicit den socialistiska agitationen och socialismen som ideologi utpekats som skyldig till den nationella tragedin. Klassperspektivet framträder allt starkare i och med 1980-talets läroböcker och successivt förskjuts perspektivet mot arbetarrörelsen. Överlag kan man se att de finskspråkiga läroböckerna visar ett starkare intresse för den röda sidan och arbetarrörelsen i jämförelse med de svenskspråkiga läroböckerna som har en tämligen jämn representation av de båda sidorna samtidigt som de generellt använder socialister och socialdemokrater i stället för arbetare och arbetarrörelsen. En avgörande skillnad mellan de finsk- och svenskspråkiga läroböckerna framträder under de två senaste decennierna. De finska läroböckerna använder bilder på arkebuseringar av röda samtidigt som de två nyaste läroböckerna även valt bilder på kvinnliga rödgardister i avsnittens initiala uppslag. I de svenskspråkiga läroböckerna förekommer varken bilder av arkebuseringar eller bilder av kvinnliga rödgardister. Ytterligare en aspekt som förstärker skillnaden är att de finskspråkiga läroböckerna framställer bilder av röda och vita stupade eller som fångar. Denna typ av bildmaterial saknas nästan helt i det svenskspråkiga läroboksmaterialet. Den svenskspråkiga läroboken från 2007 har ett fotografi av röda fångar på väg till Sveaborg, fånglägret utanför Helsingfors, men bildvalet är minst sagt förvirrande eftersom bilden i sig på intet sätt talar för sig själv. Det nationella kollektiva traumat som inbördeskriget var framträder i de finskspråkiga läroböckerna på ett mer explicit sätt än i de svenskspråkiga. Det här sker genom det mer uttrycksfulla bildmaterialet och en högre andel explicita och metaforiska beskrivning av traumat, där ordval som bottenlösa klyftor, djupa sår, bitterhet, hat och hämnd används. Den här typen av ordval förekommer nästan inte alls i de svenskspråkiga läroböckerna.

Samstämmigheten i läroboksmaterialet i sin helhet gäller inbördeskrigsberättelsernas ramverk, där vissa datum för slag, tyskarnas landstigning och segerparaden i Helsingfors utgör hållpunkter. De variationer med ideologiska implikationer som framkommer i läroböckerna kan bäst beskrivas som uttryck för den selektiva traditionen. Samtidigt som de finskspråkiga läroböckerna lyfter

fram och verkligen exponerar det nationella kollektiva traumat bäddar de svenskspråkiga läroböckerna in traumat i sakliga redogörelser. Det är något olika berättelser som de olika språkgrupperna behöver för att upprätthålla sin förstådda gemenskap. Vissa händelser och skeenden lyfts fram medan andra döljs eller förtigs för att upprätthålla gemenskapen. Även om man knappast kan hävda att någon av läroböckerna innehåller direkta felaktiga uppgifter tar berättelserna sig något olika uttryck beroende på vilket språk de berättas på.

Nya matematiken – revolutionen som uteblev

En reform i övergången från centraliserad till decentraliserad styrning av skolan, 1960–1980

Johan Prytz

Grundskolans införande under cirka tre årtionden efter andra världskriget kan i ett längre perspektiv betraktas som en revolution inom det svenska skolväsendet. Organisationen, undervisningens innehåll och sättet att styra skolan förändrades i vissa avseenden radikalt. Vissa av argumenten för att genomföra förändringarna påminner dessutom om franska revolutionens slagord om frihet, jämlikhet och broderskap. I synnerhet var tanken på jämlikhet central för de som argumenterade för en gemensam skola för alla barn och ungdomar, vilket grundskolan blev. Det handlade exempelvis om att skolan ansågs bli mer jämlik om god utbildning kunde bli mer tillgänglig, både geografiskt och i termer av bättre pedagogik.¹

De stora skolreformerna kom att involvera vetenskap på ett delvis nytt sätt för att uppnå dessa mål. Kopplingen till vetenskap fanns visserligen tidigare, exempelvis var många skolämnen en spegling av motsvarande akademiska discipliner. Det nya var att kursplanernas innehåll skulle bestämmas på vetenskaplig väg via avnämningarundersökningar och storskalig försöksverksamhet. De senaste upptäckterna inom de relativt nya vetenskaperna psykologi och pedagogik skulle få större genomslag i lärarnas pedagogik.²

Detta kan ses som ett utslag av en tilltro till social ingenjörskonst. Skolan liksom i samhället i övrigt skulle ordnas på rationell väg. Likaså kan de mer omfattande och detaljerade styrdokumenterna för skolan som kom på 1960-talet ses som en produkt av detta tänkande.

Parallellt med denna utveckling centraliserades styrningen av skolsystemet. Staten tog succesivt större kontroll över undervisningens innehåll såväl som skolans organisation och finansiering. Denna process pågick under hela första

¹ Jmf. Bo Lindensjö & Ulf P. Lundgren, *Utbildningsreformer och politisk styrning* (Stockholm 2010) s. 28–59.

² Jmf. Ulf P. Lundgren, *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori* (Stockholm 1989) s. 131–137.

halvan av 1900-talet och en bit in på 1960-talet.³ När det gäller styrningen av undervisningen på 1960-talet blev den centraliserad på så vis att en rad stora utvecklingsprojekt startades, syftandes till att förändra undervisningen innehåll och undervisningsmetoderna. Dessa projekt tillsammans med en stark tro på vetenskap, som nämnts ovan, brukar ses som ett uttryck för ett utbildnings-teknologisk tänkande.⁴

Begreppet decentralisering fanns dock med i planeringen av grundskolan. Redan i ett betänkande från 1946 års skolkommision uppmärksammades behovet av decentralisering.⁵ I samma betänkande betonades även lärarens frihet.⁶ Nödvändigheten av decentralisering av skolan kom emellertid att betonas betydligt starkare under 1970-talet och inte minst i den så kallade SIA-utredningen (Skolans Inre Arbete).⁷

Matematiken var ett skolämne som under 1960- och 70-talen i allra högsta grad kom att påverkas av dessa ambitioner. När det gäller stora och centrala utvecklingsprojekt angående skolmatematiken, så var de flera. Kursplanen i matematik till Lgr62 föregicks av en stor avnämningundersökning.⁸ Syftet med den var att bestämma kunskapsinnehållet genom att undersöka vilken matematik som behövdes inom olika delar av samhället. För att hantera grundskolans mer odifferentierade klasser genomfördes det så kallade IMU-projektet (Individualiserad MatematikUndervisning) under 1960-talet. I vissa avseenden var dock det mest långtgående projektet när det gäller centralisering införandet av den Nya matematiken.

I detta kapitel visas att projektet med den Nya matematiken var långtgående eftersom det på ett mer detaljerat vis än tidigare berörde frågan om hur lärarna skulle undervisa, vad de skulle göra i klassrummet. Det handlade exempelvis om vilka begrepp och illustrationer som skulle ligga till grund för förklaringar.

Planeringen av reformen som skulle introducera den nya matematiken i Sverige, vilket skedde i och med införandet av 1969 års läroplan, pågick under en stor del av 1960-talet. Men förberedelserna till trots, så misslyckades reformen i flera avseenden.

I detta kapitel redogörs närmare för planeringen och införandet av den Nya matematiken i Sverige, men också på vilket vis reformen var ett misslyckande. Fokus ligger på grundskolan. Syftet med detta är att bättre förstå hur det

³ Pia Skott, "Utbildningspolitik och läroplanshistoria", i Esbjörn Larsson & Johannes Westberg (red.), *Utbildningshistoria: en introduktion* (Lund 2015) s. 425–427.

⁴ Lindensjö & Lundgren (2010) s. 66–68.

⁵ 1946 års skolkommision, *1946 års skolkommisions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling* (Stockholm 1948) s. 16. Det ska dock nämnas att det i betänkandet skrevs betydligt mer om centralisering än om decentralisering.

⁶ 1946 års skolkommision (1948) s. 15.

⁷ Lindensjö & Lundgren (2010) s. 75–79, 81–82.

⁸ 1957 års skolberedning, *1957 års skolberedning. 3, Kursplaneundersökningar i matematik och modersmålet: empiriska studier över kursinnehållet i den grundläggande skolan* (Stockholm 1960). Inslaget av vetenskaplighet märks inte minst på att utredningen, som författats av Urban Dahllöf, var hans doktorsavhandling.

svenska skolsystemet förändrades på 1960- och 70-talen. Mer specifikt visar jag hur hastigt det centralistiska tänkandet bland de centrala beslutsfattarna avlöstes av ett mer decentralistiskt.

Kapitlet baseras på analyser av statliga utredningar, vetenskapliga rapporter, styrdokument, lärartidningar, metodiklitteratur och läroböcker. Utredningar och vetenskapliga rapporter har i stor utsträckning använts som berättande källor, närmare bestämt för att hämta faktauppgifter om skolmatematiken men även om skolsystemet i stort. Styrdokument, metodiklitteratur och läroböcker har också använts som berättande källor, men då främst om hur myndigheter eller läroboksproducenter då tänkte sig att undervisningen skulle bedrivas. Vad som egentligen skedde i klassrummen är svårare att uttala sig om. Kunskapsundersökningar, exempelvis föregångarna till TIMSS och PISA, ger dock viss information om det eftersom de testade olika delar av kursplanen. Vid sidan av dessa mer kvalitativt inriktade analyser har också en databas över läroböcker i matematik använts.

I kapitlet finns återkommande hänvisningar till rapporterna *New Thinking in School Mathematics* och *Nordisk skolmatematik*.⁹ Skälet till det är att den förstnämnda sammanfattar diskussionerna och slutsatserna från den så kallade Royaumont-konferensen som ägde rum strax utanför Paris år 1959. På den konferensen träffades ledande matematiker, psykologer, lärare och administratörer från ett flertal länder och beslutande om riktlinjer för hur skolmatematiken borde förändras. Rapporten kan ses som ett etappmål efter ett antal års diskussioner. Samma rapport låg senare till grund för det svenska utvecklingsarbetet med den Nya matematiken.¹⁰ Ett arbete som gjordes i samarbete med de övriga nordiska länderna. Slutrapporten från detta utvecklingsarbete – *Nordisk skolmatematik* – publicerades 1967. I den rapporten redogörs för målsättningar, arbetsmetoder och resultat i utvecklingsarbetet.

Nya matematiken – en revolution

Den Nya matematiken kan liknas vid en internationell reformrörelse. Frågan om när och var rörelsen startade finns det inget enkelt svar på, men efter 1950 fick den fart på allvar, framförallt i USA och Frankrike. Det är perioden efter 1950 som är i fokus för detta delkapitel. Här beskrivs de centrala idéerna inom den Nya matematiken. Ur ett svenskt perspektiv diskuteras även på vilket vis de var nya eller till och med revolutionära. För även om företrädare för den

⁹ Organisation for European Economic Co-operation. Office for Scientific and Technical Personnel. *New thinking in school mathematics* (Paris 1961); Nordiska kommittén för modernisering av matematikundervisningen. *Nordisk skolmatematik* (Stockholm 1967).

¹⁰ Nordiska kommittén för modernisering av matematikundervisningen (1967) s. 5, 61–63, 78.

Nya matematiken faktiskt beskrev den som revolutionär, så fanns det inslag som, i alla fall i Sverige, inte var det.¹¹

Ett grundläggande mål för den Nya matematiken var att åstadkomma en gemensam grund för skolmatematiken. För detta ändamål användes grunderna för den moderna vetenskapliga matematiken, mest känt är nog mängdläran. Förebilden i detta avseende var den så kallade Bourbaki-gruppen och deras arbete under 1930-talet med att bygga en allmän grund för den vetenskapliga matematiken,¹² en uppgift de inte var ensamma om att arbeta med och som hade engagerat matematiker även tidigare. Grunderna för den Nya matematiken var emellertid inte endast mängdläran, även begreppen relation och funktion intog en central plats.¹³ Helt nya delämnena i skolmatematiken tillkom också, exempelvis logik, modern algebra, sannolikhetslära och statistik.¹⁴

I början av perioden var rörelsen i Frankrike och USA inte särskilt revolutionär eftersom förändringarna endast berörde kurser som förberedde elever för universitetsstudier i matematik. Tanken var att dessa skolkurser skulle uppdateras så att det bättre passade universitetsmatematiken. Grundproblemet sågs vara att denna del av skolmatematiken inte hade hängt med den vetenskapliga utvecklingen.

Snart kom projektet att växa och antog en mer revolutionär karaktär i meningen att skolmatematiken i alla årskurser skulle förändras. Ledande matematiker, lärarutbildare, pedagoger och psykologer menade att den Nya matematiken och dess gemensamma grund gick att tillämpa i alla årskurser. Den grundläggande idén var att en gemensam grund skulle erbjuda struktur, vilket i sin tur skulle leda till bättre lärande. Denna idé stöddes av psykologer varav de mest framträdande var Jerome Bruner och Jean Piaget. Bruners ståndpunkt var att lärande skulle bli mer effektivt om undervisningen fokuserade mer på kunskapens strukturer och inte endast på enskilda begrepp, fakta och färdigheter. Både Bruner och Piaget hävdade att det fanns likheter mellan mentala strukturer och matematiska strukturer, i synnerhet de som förekom i den moderna matematiken, vilket de ansåg att man kunde dra fördel av i undervisningen.¹⁵

Dessa idéer om psykologi och matematik berörde till stor del taluppfattning och aritmetik, det vill säga den mest grundläggande matematiken och det som eleverna möter i de tidiga årskurserna. Förståelse var ett centralt begrepp inom denna del av den Nya matematiken. Förståelse skulle vara grunden för lärande istället för mekanisk utantillinläring av fakta och algoritmer.¹⁶ Tanken var att

¹¹ Den revolutionära draget i rörelsen uttrycks kanske klarast här: *Organisation for European Economic Co-operation* (1961) s. 207: "The proposals made at the Royaumont seminar are revolutionary in character."

¹² Jeremy Kilpatrick (2012), "The new math as an international phenomenon", *ZDM: the international journal on mathematics education* 44(4) 2012, s. 563–564.

¹³ Kristín Bjarnadóttir, "History of Teaching Arithmetic", i Alexander Karp & Gert Schubring (red), *Handbook on the History of Mathematics Education*. (New York 2014) s. 450.

¹⁴ Kilpatrick (2012) s. 565.

¹⁵ Christopher J. Phillips, *The new math: a political history* (Chicago 2015) s. 87–88.

¹⁶ Bjarnadóttir, (2014) s. 451; Phillips (2015) s. 94.

förståelse främjades om undervisningen fokuserade på matematiska strukturer.¹⁷ I exempelvis svenska läroböcker baserade på den Nya matematiken användes bilder med Venndiagram (med tillhörande element) när addition skulle introduceras i årskurs ett. Även talraden och tallinjer användes flitigt. Eleverna skulle alltså inte bara lära sig tabellkunskaper, det vill säga fakta, utan också förstå addition som en union av disjunkta (ej överlappande) mängder eller en förflyttning på tallinjen, det vill säga strukturer.

Diskussionen om förståelse kontra fakta och mekanisk färdighetsträning var på intet vis ny. Företrädare för en förståelseinriktad undervisning fanns tidigare, långt före den Nya matematiken, inte minst i Sverige.¹⁸

Det nya och revolutionerande med den Nya matematiken var inte heller den starka kopplingen till den vetenskapliga matematiken i sig, den fanns som sagt även tidigare, i synnerhet på läroverken där det inte var ovanligt att lärarna hade doktorsexamen i matematik. Även om vi ser till folkskolans matematik, det vill säga främst aritmetik och en mindre del geometri, och de grundläggande begreppen – operationerna, räknereglerna med mera – så kan den sägas ha mycket gemensamt med den vetenskapliga matematiken.

Det nya med den Nya matematiken var den genomgripande uppdateringen mot vetenskapen, såväl matematik som psykologi, och ambitionen att skapa en gemensam grund för hela skolmatematiken, både för olika delområden – som aritmetik, geometri och algebra – och för alla årskurser.

En annan del i Bruners resonemang om strukturer och förståelse handlade om transfereffekter; han menade att fokus på strukturer i undervisning i ett område skulle leda till att eleverna lärde sig andra områden mer effektivt. Detta resonemang begränsades inte till ämnet matematik, utan antagandet var att effektiv undervisning i matematik också skulle leda till bättre tänkande och lärande i andra ämnen.¹⁹

Även här kan vi ana ett revolutionärt drag. Resonemang om transfereffekter och skolmatematik var visserligen inte något nytt inom skolmatematiken. Att studier i matematik bidrar till att träna upp en allmän förmåga till rationellt tänkande hade hävdats tidigare, men då var det framförallt geometrin som ansågs vara det mest lämpliga ämnet för sådan träning.²⁰ Det nya i detta fall var att transfereffekter kopplades till mängdläran. Det mer revolutionära draget ligger dock i att alla elever skulle få ta del av denna undervisning och inte en selekterad skara av eleverna. Mängdläran skulle ju vara en del av undervisningen redan i första klass. Den geometri som ansågs träna rationellt tänkande

¹⁷ Phillips (2015) s. 94.

¹⁸ För beskrivningar av professionella debatter om skolmatematik i Sverige under 1800-talet och första halvan av 1900-talet, där förståelse var ett viktigt begrepp, se följande arbeten: Johan Prytz, *Speaking of Geometry: a study of geometry textbooks and literature on geometry instruction for elementary and lower secondary levels in Sweden, 1905–1962, with a special focus on professional debates* (Uppsala 2007) s. 51–106; Sverker Lundin, *Skolans matematik: en kritisk analys av den svenska skolmatematikens förhistoria, uppkomst och utveckling* (Uppsala 2008) s. 313–342.

¹⁹ Phillips (2015) s. 88, 94.

²⁰ Prytz (2007) s. 35–50.

introducerades först i högre årskurser och då på studieförberedande program, exempelvis realskolan i Sverige.

Det ska dock nämnas att resonemangen om transfereffekter inte fick stort genomslag i Sverige. Detta kan ha att göra med en statlig utredning om kursplanerna i matematik och svenska som publicerades 1960. I den utredningen kritiserades teorierna om transfereffekter och skolmatematik, bland annat påpekades att det saknades vetenskapliga belägg för sådana teorier.²¹

Den Nya matematiken handlade dock om mer än matematiska och psykologiska teorier. Även metodiken var en viktig fråga. Viktiga beståndsdelar i den Nya matematikens metodik var konkret material och aktivitetspedagogik. Detta gällde i synnerhet den grundläggande undervisningen. Målet var att utveckla förståelse av begrepp genom vägleda experiment och upptäckter. I en av de större internationella rapporterna om den Nya matematiken betonades denna metodik mer än användandet av språket som hörde till mängdläran.²²

När det gäller idéer om konkret material och aktivitetspedagogik, så kan det på intet vis ses som några nya tankar som kom med den Nya matematiken, i synnerhet inte i Sverige. I svensk metodiklitteratur och lärartidningar förespråkades denna typ av metodik under första halvan av 1900-talet. Det gäller både folkskolan och läroverken, men kanske mest den förstnämnda.²³ Att dessa principer skulle genomsyra grundskolans undervisning i stort, inte bara i matematik, befästes i 1962 års läroplan (Lgr62), vilket var sju år innan den Nya matematiken introducerades i samband med att 1969 års läroplan (Lgr69) trädde i kraft. De metodiska principer som skulle vägleda undervisning enligt Lgr62 benämndes Motivation, Aktivitet, Konkretion, Individualisering och Samverkan (MAKIS).²⁴

Det nya med den Nya matematikens metodik handlade istället om hur det konkreta materialet som eleverna skulle aktiveras med skulle utformas och användas. Ser vi till rapporten *Nordisk skolmatematik* och kursplanen i matematik i Lgr69, så betonades att visualiseringar och konkret material skulle knytas till begrepp ur mängdläran.²⁵ I matematiksupplementet till Lgr69, liksom i *Nordisk skolmatematik*, lyftes också tallinjen fram i detta hänseende.²⁶ De metodiska resonemangen stannade alltså inte vid generella principer (MAKIS), som också

²¹ 1957 års skolberedning (1960) s. 485–487.

²² Bjarnadóttir (2014) s. 449, 451.

²³ För beskrivningar professionella debatter om skolmatematik där aktivitet var ett viktigt begrepp i Sverige under första halvan av 1900-talet, se Prytz (2007) s. 51–106.

²⁴ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för grundskolan* (Stockholm 1962) s. 44–58.

²⁵ Nordiska kommittén för modernisering av matematikundervisningen (1967) s. 174–175; Skolöverstyrelsen. *Läroplan för grundskolan. 1, Allmän del* (Stockholm 1969a) s. 138–139.

²⁶ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för grundskolan. 2, Supplement: kompletterande anvisningar och kommentarer. Matematik* (Stockholm 1969b) s. 4–25. I Nordiska kommittén för modernisering av matematikundervisningen (1967) nämns tallinjen på flera ställen. En tydlig och generell formulering om tallinjen återfinns under rubriken "Matematikens väsen" som handlar om konkreta situationer, laborativt material och grundläggande begrepp.

hade en framskjuten position i Lgr69;²⁷ utan det gavs också mer konkreta riktlinjer för hur illustrationer och material skulle designas. Vi kan jämföra med matematikdelen i Lgr62 där den typen av riktlinjer saknades.²⁸ I Lgr62 fanns istället, förutom formuleringar om att konkretiserande material skulle användas, förslag på vilka material som kunde användas. För att konkretisera additions- och subtraktionsuppställningar i lågstadiet föreslogs mynt, för att illustrera bråketal på mellanstadiet föreslogs cirkelsektorer och för att konkretisera funktioner på högstadiet förespråkades ritande av graf på millimeterpapper.

Det var emellertid inte endast idéerna om vad som skulle ändras som var storslagna och i vissa avseenden revolutionära. Även en del av argumenten till varför förändringarna var nödvändiga var storslagna. Förespråkarna av den Nya matematiken såg skolans matematikundervisning som avgörande för utvecklingen av vetenskap, ingenjörskonst och näringsliv. Det var alltså inte bara fråga om att förstaårsstudenterna på universiteten var dåligt förberedda. Man ansåg också att många verksamheter i samhället involverade modern och avancerad matematik och man förutspådde att i framtiden skulle dessa verksamheter bli ännu fler. Även medborgare i allmänhet ansågs behöva kunna mer modern matematik än tidigare för att klara sig i det samhälle som höll på att växa fram. Därtill var kritiken mot den rådande matematikundervisningen bitvis hård. Den ansågs inte ha hängt med utvecklingen inom vetenskapen matematik; detta gällde både den rena matematiken och tillämpningarna inom naturvetenskap.

Dessa argument framfördes bland annat i rapporten *New Thinking in School Mathematics* som sammanfattade verksamheten vid den så kallade Royaumont-konferensen år 1959.²⁹ Även i den samnordiska rapporten om den Nya matematiken – *Nordisk skolmatematik* – som kom 1967 framfördes samma argument.³⁰

Min sammanfattning av argumentationen är att om inte matematikundervisningen ändrades i grunden – en revolution – skulle samhället drabbas mycket negativt.

En delförklaring till att argumentationen var så drastisk är kalla kriget och tävlan mellan öst och väst, inte bara militärt, utan också vetenskapligt och ekonomiskt.³¹ Det ska dock påpekas att detta tema inte uttalades explicit i *New Thinking in School Mathematics* och *Nordisk skolmatematik*.

Argumentationen som beskrivits ovan fördes även fram i den svenska lärartidskriften *Elementa* under 1960-talet.³² *Elementa* var en tidskrift avsedd för

²⁷ Skolöverstyrelsen (1969a) s. 55–72. Observera att avsnitten om MAKIS i Lgr62 och Lgr69 har stora likheter, både vad gäller innehåll som position i styrdokumentet.

²⁸ Skolöverstyrelsen (1962) s. 164–190.

²⁹ Organisation for European Economic Co-operation (1961) s. 11–29.

³⁰ Nordiska kommittén för modernisering av matematikundervisningen (1967) s. 5–6.

³¹ Jmf Philips (2015) s. 22–23.

³² Johan Prytz, "Changes in the exercise of power over school mathematics in Sweden, 1930–1970", i Kristín Bjarnadóttir, Fulvia Furinghetti, José Manuel Matos, Gert Schubring (red.), *"Dig where you*

lärare i matematik, fysik och kemi inom framförallt läroverken. Det intressanta med argumentationen i den svenska lärartidningen är att retoriken för tankarna till en stundande revolution. I alla fall om vi ser till den ledande aktören inom den Nya matematiken i Sverige – Matts Håstad – och hans sätt att argumentera. Det var inte fråga om att öppna upp en diskussion med lärarna genom att erbjuda och väga olika synsätt på matematikundervisningen mot varandra. Argumentationen var snarare kommenderande. Fakta om det kritiska läget slogs fast. Vägen framåt stakades ut: nytt undervisningsinnehåll och nya undervisningsmetoder. Detta innehåll och dessa metoder var baserade på modern vetenskap. Här följer ett exempel.

Lärarerfarenheter och experimentella forskningar visar följande fakta:

- a) Undervisningen skall bygga på förståelse och inte inskränka sig till rutinteknik, fort glömd och föga användbar på andra områden.
- b) Elevernas personliga aktivitet är nödvändig för att hela deras förmåga skall tas i anspråk.
- c) Inläringen underlättas om eleverna utsätts för välbekanta situationer, där de får göra egna upptäckter och arbeta i egen takt.³³

Några alternativ tilläts inte framskymta i artiklarna. Vi kan jämföra detta med den mer öppna och resonerande stil som en ledande aktör i skolmatematiken använde i *Elementa* på 1930-talet. Även om debattören då föredrog vissa saker, så prövades olika ståndpunkter i längre resonemang, det vill säga konkurrerande uppfattningar gjordes helt synliga.³⁴

Avslutningsvis i detta avsnitt om de centrala idéerna i den Nya matematiken ska kort nämnas något om de ledande aktörerna. Deras status lär inte ha sänkt argumentens övertygande kraft, i alla fall inte hos personer som var övertygade om att skolutveckling skulle baseras på vetenskap. Piaget hade vid den här tiden nått en position som internationellt framträdande forskare i utvecklingspsykologi.³⁵ Även Bruner var framstående inom det området.³⁶ Men också de matematiker som involverades var internationellt och vetenskapligt framstående, till exempel Jean Dieudonné från Frankrike.³⁷

stand" 2: *Proceedings of the Second International Conference on the History of Mathematics Education*. (Lisbon 2012) s. 410–411.

³³ Matts Håstad, "UNESCO-symposium angående matematikundervisningen i skolan", i *Elementa* 48 (1963) s. 20

³⁴ Prytz (2012) s. 416–417.

³⁵ James F. Brennan, *History and systems of psychology* (Upper Saddle River, N.J. 2003) s. 307–308; Per Saugstad, *Psykologins historia: en introduktion till dagens psykologi* (Stockholm 2001) s. 240–242.

³⁶ Thomas Hardy Leahey, *A history of psychology: main currents in psychological thought* (Englewood Cliffs 1987) s. 396–397.

³⁷ Ettore Picutti, Harold Edwards & Laurent Schwartz (2000), *Stora matematiker: från Fibonacci till Wiles* (Lund 2000) s. 232.

I Sverige däremot fanns inte den typen av internationellt kända vetenskapliga aktörer som tydligt ställde sig bakom den Nya matematiken. Det kan måhända ha uppvägts av att reformens förespråkare kom att stå regeringsmakten nära. Den ledande svenske skoladministratören som rest till Royaumont-konferensen 1959 var dåvarande undervisningsrådet Lennart Sandgren. Han var också doktor i matematik. Sandgren kom sedermera bli statssekreterare hos utbildningsministern under åren 1967–1976, vilket i början av perioden var Olof Palme. Palme blev senare statsminister, perioden 1969–1976.

Den svenska rationella läroplanen och Nya matematiken – den perfekta planen

I detta avsnitt visas hur den Nya matematiken i Sverige låg helt rätt i tiden om vi ser till de rådande idéerna om hur skolutveckling skulle gå till. Som utgångspunkt för redogörelsen används begreppet den rationella läroplanen som är hämtat från Ulf P. Lundgrens arbeten inom området läroplansteori. Begreppet den rationella läroplanen kan sägas vara ett idealt modus operandi för de svenska skolreformer som genomförts efter andra världskriget. Den rationella läroplanen avlöste tidigare läroplaner som dominerat inom folkskolan och läroverket.

I avsnittet redogör jag först för innebörden av begreppet den rationella läroplanen. Mest utrymme ägnas dock åt att visa att planeringen av den Nya matematiken på 1960-talet är ett bra exempel på en reform som följde en rationell läroplan.

Lundgren delar upp läroplanen i tre nivåer.³⁸ Jag förstår dessa nivåer som analytiska hjälpmedel för att ställa frågor om skolans styrning. Den första nivån omfattar frågor om hur både objektiva villkor, exempelvis finansiella resurser, och ideologier om utbildning formar, styr och kontrollerar utbildningens mål, innehåll och metodik. Den andra nivån omfattar frågor om hur läroplanen blir mer konkret i form av styrdokument och kontrollinstrument. Hit räknas också frågor om hur forsknings- och utvecklingsarbete påverkar utbildningens innehåll och metodik. Det är dessa två nivåer som står i fokus i detta avsnitt. Den tredje nivån omfattar frågor om hur styrdokument och läromedel styr den faktiska undervisningsprocessen. Skälet till att denna nivå inte ägnas någon uppmärksamhet är att det faller utanför kapitlets syfte.

Den rationella läroplanen kännetecknas på Nivå 1 av tre idéer: 1) Kunskaperna som eleverna ska inhämta ska vara till nytta för individ och samhälle.³⁹ 2) Utbildning handlar om enskilda individers lärande.⁴⁰ 3) Den rationella länken

³⁸ Lundgren (1989) s. 21–22. Lundgren använder uttrycken läroplan och läroplanskod. I denna text har jag försökt att klara mig med ett av dessa, det vill säga läroplan. Observera att ordet läroplan inte avser konkreta styrdokument utan en uppsättning idéer och objektiva förutsättningar som bestämmer undervisningens innehåll och metoder.

³⁹ Lundgren (1989) s. 84.

⁴⁰ Lundgren (1989) s. 86.

mellan utbildningspolitik och vetenskap.⁴¹ Den sista punkten tolkar jag som att vetenskapen ska ge svar på frågor om hur utbildningen ska ordnas. Arbetet med att planera och genomföra grundskolereformen präglades i hög grad av dessa idéer, det vill säga från cirka 1945 och framåt.

Idéerna, var för sig, var dock inte nya och spår av dem finns mer eller mindre tydligt i folkskolans och läroverkens respektive läroplan.⁴² Det nya var att dessa idéer verkade tillsammans. Men de skiljer sig delvis också från idéer som hade varit dominerande i folkskolan och läroverken. Mest framträdande är kanske individens centrala plats, vilket skiljer sig från idén om moralfostran inom folkskolan; en fostran som ursprungligen och primärt sågs som en del i ett samhällsbygge. Individens centrala plats och nyttotänkande utmanade också de traditionella skolämnenas plats; ämnen som inte minst på läroverken var en spegling av akademiska ämnen. Tillkomsten av det tvärvetenskapliga ämnet samhällskunskap är exempel på en avvikelse från den akademiska uppdelningen; motsvarande akademiska ämne finns inte och skolämnets syfte är att förbereda individen inför rollen som medborgare. Ett annat är de praktiskt inriktade ämnena hemkunskap och slöjd.

Ser vi till nivå två och grundskolereformen, så var vetenskapen psykologi, men även andra samhällsvetenskaper, centrala för att konkretisera idéerna på nivå ett. Den väsentliga skillnaden mot tiden innan grundskolan började planeras är, som jag ser det, att psykologin och andra samhällsvetenskaper uppfattades erbjuda en begreppsapparat och metoder för att generera svar, men även frågor, om individens utveckling och lärande.

Vid en jämförelse mellan å ena sidan den Nya matematiken och å andra sidan det som kännetecknade den rationella läroplanen, det vill säga grunderna för grundskolereformen, så är överensstämmelsen god. Som tidigare nämnts så ansåg förespråkare för den Nya matematiken, både i Sverige och utomlands, att den var till nytta för både individ och samhälle; den behövdes i skolan för att samhällsutvecklingen inte skulle stanna av och för att alla eleverna i framtiden skulle fungera väl i samhället.

Att utbildning inom den Nya matematiken till stor del handlade om enskilda individers lärande syns i kopplingen till Piagets och Bruners arbeten; inte minst uppfattningen om likheter mellan mentala strukturer och matematiska strukturer och hur det kunde användas för att underlätta elevers lärande. Flera av Piagets arbeten om yngre barns matematiska tänkande och begreppsbyggnad handlade om det enskilda barnets kognitiva utveckling. De kursplaner som utvecklades i enlighet med den Nya matematiken baserades alltså inte bara på den akademiska disciplinens begrepp och kategorier utan också på teorier om hur barn och ungdomar utvecklas kognitivt.

⁴¹ Lundgren (1989) s. 88.

⁴² För vidare läsning om folkskolans moraliska läroplan och läroverkens klassiska och reala läroplan hänvisas läsaren till Lundgren (1989) s. 24–72.

Det ska dock noteras att i rapporterna *New Thinking in School Mathematics* och *Nordisk skolmatematik*, så förekom det inte särskilt många avsnitt om psykologi och mentala strukturer, men det nämns på några ställen. Mycket mer uppmärksamhet ägnades åt undervisningens innehåll, undervisningsmetoder och läromedel.

Vad gäller den Nya matematiken och den rationella länken mellan utbildningspolitik och vetenskap så är den tydlig, men på flera sätt annorlunda mot tidigare. För det första, mig veterligen hade det matematiska innehållet i de svenska kursplanerna före andra världskriget inte valts ut och organiserats med någon övergripande psykologisk teori i åtanke. Visserligen finns exempel där användningen av ett visst matematiskt begrepp – symmetri – har ansetts som fördelaktigt eftersom det skulle göra framställningen lättare att begripa; argumentationen byggde alltså på en idé om vad som underlättar för lärande. Med det som grund menade förespråkarna att symmetribegreppet borde användas mer i realskolans läroböcker i geometri, vilket också skedde.⁴³ Dessa resonemang om lärande och symmetri involverade emellertid inte en sammanhängande teori som tillämpades för att strukturera hela skolämnets innehåll.

Ser vi till undervisningsmetoderna i matematik och hur de motiverades före 1945, så fanns det dock tydliga inslag av psykologiska resonemang i de metodiska rekommendationerna i styrdokument, lärartidningar och metodlitteratur. Detta gäller synnerhet resonemang om åskådlighet.⁴⁴ Ett exempel på ett utförligare och mer argumenterande resonemang återfinns i Fritz Wigforss bok *Den grundläggande matematikundervisningen: översikt av folkskolans kurs i räkning och geometri ur metodisk synpunkt* från 1925. Wigforss framställning om hur undervisningen bör bedrivas var deduktiv till sin karaktär. Med utgångspunkt i ett fåtal antaganden om yttre åskådning, inre åskådning, aktivitet, motivation och lärande gavs mer konkreta principer för och exempel på hur undervisningen i matematik bör bedrivas.⁴⁵ Likväl, Wigforss framställning dominerades dock inte av dessa resonemang. I många och långa passager beskrevs uppställningar och andra metoder för att hantera de fyra räknesätten med olika sorters tal.

Därmed är vi framme vid den andra skillnaden. I den Nya matematiken fanns ett helt annat empiriskt inslag och i den meningen var den rationella länken mellan utbildningspolitik och vetenskap annorlunda. Teorierna som låg till grund för resonemangen var mer empiriskt grundade, exempel på det är Piagets studier av barns utveckling av förståelse för tal och geometriska begrepp. Det saknades

⁴³ Prytz (2007) s. 82–83, 135–144.

⁴⁴ Prytz (2007) s. 102–103, 105–106; Lundin (2008) s. 251–297.

⁴⁵ Frits Wigforss, *Den grundläggande matematikundervisningen: översikt av folkskolans kurs i räkning och geometri ur metodisk synpunkt* (Stockholm 1925) s. 8–9. På dessa sidor formulerades principerna, vilka sedan tillämpades i de olika kapitlen. Man ska dock inte se Wigforss som en icke-empiriker. Han var en pionjär i Sverige vad gäller standardiserade test i matematik och modersmålet. Han kunde också med statistik visa att folkskolans betyg bättre förutsade skolframgång i realskolan än realskolans inträdesprov.

emellertid inte exempel på deduktiva resonemang inom den Nya matematiken. I *New Thinking in School Mathematics* är resonemangen till stor del deduktiva i den mening att man utifrån vissa principer resonerar sig fram till vad undervisningen borde innehålla och hur undervisningen borde bedrivas. Piagets och Bruners arbeten gav ju långt ifrån empiriskt grundade svar på allt som föreslogs. I rapporten poängterades dock tydligt att förslagen inte kunde realiseras utan omfattande försöksverksamhet där ett nytt undervisningsinnehåll och nya undervisningsmetoder testades och utvärderades.⁴⁶

Försöksverksamhet och utprovning var precis det man ägnade sig åt i Sverige under 1960-talet då den nya kursplanen, som byggde på den Nya matematiken, skulle förberedas. Centralt i verksamheten var utvecklandet och testandet nya läromedel. Cirka 30 författare anlätades och de producerade försökstexter som passade de kommande kursplanerna. Detta gällde dock bara lågstadiet, högstadiet och gymnasieskolan. För mellanstadiet valdes läromedel utvecklade i USA och som översattes till de nordiska språken. Under perioden 1961–1966 omfattade försöken med de nya texterna i de nordiska länderna totalt 1 310 skolklasser. I årskurserna 1–6 var det 90 klasser, i årskurserna 7–9 ingick 450 klasser och i årskurserna 10–12 deltog 770 klasser.⁴⁷

Under hela perioden uppmanades lärarna att skicka in rapporter om hur försökstexterna fungerade i undervisningen.⁴⁸ Det gjordes också avnämrandeundersökningar inom olika universitetsämnen, banker, försäkringsbolag, vissa av statens affärsdrivande verk och ett stort verkstadsföretag för att bestämma ett lämpligt innehåll i kurserna. Avnämrandeundersökningarna gjordes dock bara i Sverige.⁴⁹

I slutet av perioden gjordes jämförande test mellan å ena sidan ett antal klasser som använt försökstexterna i två eller tre år och å andra sidan ett antal klasser som fått undervisning med vanliga läroböcker enligt den ordinarie kursplanen. I den delen deltog främst svenska elever. Antalet elever som deltog i dessa försök var också betydligt färre. I årskurserna 1–3 deltog 123 elever i experimentundervisningen, i årskurserna 4–6 ingick 120 elever och i årskurserna 7–9 deltog 142 elever.⁵⁰

I den avslutande rapporten – *Nordisk skolmatematik* – betonades att försöksverksamheten inte syftade till att avgöra i vilka avseenden den Nya matematiken var bättre eller sämre än den traditionella matematikundervisningen. Syftet var istället att undersöka i vilken riktning reformen borde gå. Det ansågs inte heller möjligt att göra en tillförlitlig värderande jämförelse mellan den Nya matematiken och den traditionella matematikundervisningen. Ett argument var att kursplanerna var så olika att det inte gick att utforma test som gjorde

⁴⁶ *Organisation for European Economic Co-operation* (1961) s. 24–25, 27–29.

⁴⁷ Johan Prytz & Martin Karlberg, "Nordic School Mathematics revisited. On the introduction and functionality of New Math", *Nordic Studies in Mathematics Education* 21:1 (2016) s. 73.

⁴⁸ Prytz & Karlberg (2016) s. 90.

⁴⁹ Nordiska kommittén för modernisering av matematikundervisningen (1967) s. 160, 166.

⁵⁰ Prytz & Karlberg (2016) s. 82–89.

en rättvis värdering möjlig. Ett andra argument var att man hade för lite information om lärare och elever för att kunna värdera vilken kursplan och vilken metodik som var mest effektiv.⁵¹

Således vore det felaktigt att kalla Nya matematikens kursplaner och läroböcker för utprovade i en strikt vetenskaplig mening. Däremot finns det ingen svensk kursplan i matematik med tillhörande läroböcker som prövats lika utförligt i klassrummet. En utprovning vars metodik hade tydliga likheter med vetenskapliga studier med experiment- och kontrollgrupper.

Hur gick det då i försöken? I rapporten *Nordisk skolmatematik* redogörs för lärarnas erfarenheter av det nya materialet och deras omdömen. Lärarna rapporteras ha varit nöjda med materialet, både innehållet i sig och hur det gick att använda i undervisningen. Men det fanns även invändningar. Den främsta var att materialet borde differentieras mer så att det passade alla elevkategorier.⁵² Efter att ha gått igenom ett stort antal enkäter, så är min uppfattning att rapportförfattarna inte överdriver lärarnas omdömen i någon riktning.⁵³

När det gäller jämförelserna mellan å ena sidan de elever som använt nya läromedel och följt den nya läroplanen och å andra sidan elever som följt den ordinarie kursplanen och traditionella läroböcker, så var det endast små resultatkillnader. Endast i ett fall kan en stor skillnad observeras och det gäller realskoleeleverna. Kontrollgruppen presterade betydligt bättre, vilket tyder på att den Nya matematiken påverkade de högpresterande eleverna negativt.⁵⁴

Sammanfattningsvis finns det alltså goda skäl till att se den Nya Matematiken i Sverige som ett bra exempel på den rationella läroplan som i övrigt präglade grundskolereformen. I det perspektivet var det en perfekt plan. Men med tanke på det omfattande förberedelsearbetet och de kunskaper som de ansvariga också hade tillgång till, så kan vi se planen som, om inte perfekt, så i alla fall gedigen.

Projektet med den Nya matematiken är också ett bra exempel på ett långtgående centralistiskt tänkande. Läroböckerna – det vill säga ett viktigt verktyg för lärarna – utvecklades av experter utifrån vetenskapliga teorier och metoder. I detta sammanhang är det viktigt att notera att den Nya matematiken inte bara var en fråga om att ändra undervisningens innehåll. Lärarnas metodik var en väsentlig del i reformen. Begrepp, notation och bilder från mängdläran skulle knyta samman ämnesområden och ligga till grund för förklaringar och presentationer. Så förutom att metodiken var ny, så begränsade reformen lärarnas frihet att utforma undervisningen.

⁵¹ Prytz & Karlberg (2016) s. 95, 215.

⁵² Nordiska kommittén för modernisering av matematikundervisningen (1967) s. 121–123.

⁵³ Arkiv: Nordiska kommittén för modernisering av matematikundervisningen. F1:11–16 Lärares rapporter om försöksverksamheten till kommittén, 1964–1967.

⁵⁴ Prytz & Karlberg (2016) s. 82–89.

Implementering och misslyckande – centralisering möter decentralisering

Detta avsnitt handlar om perioden då den Nya matematiken skulle implementeras på bred front i grundskolan. Det skedde i samband med att Lgr69 trädde i kraft. I delkapitlet berörs frågan om på vilket sätt den Nya matematiken var ett misslyckande. Därtill uppmärksammas hur ett decentralistiskt tänkande gjorde sig gällande i implementeringsfasen.

Den Nya matematiken beskrivs inte sällan som ett misslyckande, det gäller såväl Sverige som andra länder.⁵⁵ I vissa avseenden är det uppenbart så. Ser vi till styrdokumentet som infördes i Sverige i och med 1980 års läroplansreform, det vill säga den läroplan som kom efter Lgr69, så finns det inget kvar av de resonemang som var så centrala i den Nya matematiken.⁵⁶ Det gäller exempelvis idén om att ha mängdläran som en gemensam grund för skolmatematikens alla delar, men även idén att basera illustrationer på begrepp från mängdläran.⁵⁷ I förhållande till de förhoppningar som förespråkarna knöt till den Nya matematiken under 1960-talet, så måste den korta närvaron i styrdokumentet ses som ett misslyckande.

Den Nya matematiken hade mötts av kritik redan innan den infördes via Lgr69. Det fanns således ett motstånd och aktörer som ville annorlunda redan från starten på implementeringsprocessen.⁵⁸ Det intressanta är att en sjunkande tilltro till den Nya matematiken inom den centrala skolförvaltningen kan anas redan i början av 1970-talet.

I en intervju med Sven-Erik Gode, som var konsulent på skolöverstyrelsen (SÖ) med ansvar för matematik under perioden 1972–1977, framgår att han från första stund kände sig manad att hantera brister med den Nya matematiken. En enkät till lärarna tydde exempelvis på att kursplanerna var för omfattande. Resultaten på de första standardproven till Lgr69, som gjordes 1973, uppfattades som delvis dåliga. Jämförelser visade att elever som följde Lgr62 hade bättre räknefärdigheter än de som följde Lgr69. Godes uppfattning var att kritiken mot den Nya matematiken hade fog för sig. Hans linje var att prioritera vissa saker i kursplanerna, vilket tycks ha varit numerisk räkning och enklare geometri och algebra, samt att låta lärarna välja de metoder de själva föredrog för att nå uppställda mål.⁵⁹

Valet att låta lärarna själva få välja metoder är ju ett tydligt exempel på ett avsteg från reformen och ett centralistiskt tänkande. Att denna omsvängning

⁵⁵ För exempel på verk där sådana beskrivningar finns, se Prytz & Karlberg (2016) s. 76–80.

⁵⁶ Skolöverstyrelsen, *Läroplan för grundskolan. Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner* (Stockholm 1980) s. 98–107.

⁵⁷ Varken ordet 'mängd' eller 'tallinje', som användes flitigt i matematikkursplanen i Lgr69 och i matematiksupplementet till Lgr69, förekom i matematikkursplanen i Lgr80 och i det tillhörande kommentarmaterialet *Att räkna. En grundläggande färdighet*.

⁵⁸ Prytz & Karlberg (2016) s. 74–76.

⁵⁹ "Vad HÄNDE på SÖ?", *Nämnamnaren* 83–84:1 (1983) s. 10–11.

mot decentralisering skedde tidigt märks tydligt i ett för skolmatematiken centralt policydokument från SÖ.

År 1973 kompletterades kursplanen i matematik i Lgr69 med skriften *Basfärdigheter i matematik* som gavs ut av SÖ. Syftet med skriften och det föregående utredningsarbetet, som påbörjades 1971, var att hantera problem med lågpresterande elever.⁶⁰ Dessa elever ansågs utgöra cirka 15 procent av en årskull.⁶¹ Tanken med basfärdigheter var att ringa in kunskaper och färdigheter som skulle ingå i all ordinarie undervisning och som skulle prioriteras i undervisningen av de lågpresterande.⁶² Det var alltså inte frågan om att beskriva en separat kursgång för lågpresterande. *Basfärdigheter i matematik* var alltså något som angick alla elever.

Kortfattat kan *Basfärdigheter i matematik* sägas innehålla två delar: en analys av vad i kursplanen som kan betraktas som baskunskaper och riktlinjer för hur undervisningen bör planeras och bedrivas. Visserligen förekom det rikligt med referenser till mängdläran, men det var främst i första halvan av boken där innehållet i kursplanen i Lgr69 analyserades.⁶³ I den andra halvan av boken, som handlade om diagnostisering, planering, individualisering, organisering och metodik, fick mängdläran och andra delar av Nya matematiken liten uppmärksamhet.⁶⁴

Mängder nämndes visserligen i den andra halvan, men det gjordes främst som ett led i uttrycket ”tiomängder”, vilket handlade om att eleverna med laborativt material som omfattade mer än tio objekt skulle bilda en eller flera delmängder innehållandes tio objekt.⁶⁵ Desto mer uppmärksamhet ägnades åt tiobasmaterial, vilket används för att illustrera hur man räknar med uppställningar.⁶⁶ Likväl, tiomängder och tiobasmaterial måste anses vara en mycket liten del av den Nya matematiken såsom den kom till uttryck i Lgr69.

Tallinjen, som var så framträdande i Lgr69 och matematiksupplementet, förekom inte alls i den andra delen för att illustrera tal och räkneoperationer. När det gäller grundläggande taluppfattningen är det en väsentlig förändring eftersom hela tal kan förstås och illustreras på två distinkt olika sätt. Det ena är att förstå tal som antal, vilket kan illustreras med en samling klart åtskilda objekt. Det andra sättet är att förstå tal som en ordnad följd av tal, vilket kan illustreras med en tallinje. Notera att man med illustrationer som bygger på en tallinje med hela tal visar att tal har efterföljare, vilket är en grundläggande matematisk egenskap hos hela tal. Den egenskapen är inte särskilt synlig i bilder föreställande en samling objekt. Med en tallinje kan man med i princip samma bild illustrera olika sorters tal (heltal, bråktal, decimaltal och irrationella tal

⁶⁰ Skolöverstyrelsen, *Basfärdigheter i matematik* (Stockholm 1973) s. 2.

⁶¹ Skolöverstyrelsen (1973) s. 5.

⁶² Skolöverstyrelsen (1973) s. 5.

⁶³ Skolöverstyrelsen (1973) s. 5–37.

⁶⁴ Skolöverstyrelsen (1973) s. 38–84.

⁶⁵ Skolöverstyrelsen (1973) s. 58–59.

⁶⁶ Skolöverstyrelsen (1973) s. 59–68.

samt negativa tal), vilket inte låter sig göras med en bild av ett antal objekt. I Lgr69 utgjorde tallinjen en röd tråd i arbetet med olika slags tal.⁶⁷

En annan skillnad mellan *Basfärdigheter i matematik* och Lgr69 var användandet av mängdläran för att knyta samman olika delområden. I matematiksupplementet till Lgr69 användes samma grundläggande begrepp från mängdläran för att beskriva vad undervisningen i såväl aritmetik som geometri, algebra och funktionslära skulle handla om och vilka förklaringar och illustrationer som skulle användas.⁶⁸ Att inte algebran berördes på det sättet i *Basfärdigheter i matematik* berodde på att algebra knappt togs upp; det ansågs för svårt för de 15 procent av eleverna som var lågpresterande, i synnerhet på högstadiet.⁶⁹ Det samma gällde dock inte geometri och funktioner som även de lågpresterande ansågs kunna lära sig.⁷⁰ Vi får förmoda att den undervisningen skulle ske utan algebra. Idén att basera metodiken på mängdläran valdes alltså bort i *Basfärdigheter i matematik*.

En viktig detalj i sammanhanget är att Lgr69 inte började gälla alla elever förrän läsåret 1972/73. Det berodde på att den nya läroplanen började tillämpas läsåret 1970/71 i årskurserna 1, 4 och 7. Eleverna i de andra årskurserna som hade börjat låg-, mellan- och högstadiet då Lgr62 gällde fortsatte följa den läroplanen.⁷¹

Betydande avsteg från den Nya matematiken och Lgr69 gjordes alltså bara något år efter reformen omfattade alla grundskolans elever. Centralstyrningen av lärarnas undervisning mildrades alltså tidigt.

Att det fanns ett mer utbrett missnöje bland lärarna med den Nya matematiken kan spåras i produktionen av läroböcker. Här ska vi komma ihåg att mycket av förberedelserna inför 1969 års reform handlade om att utveckla läromedel som passade den Nya matematiken och den nya kursplanen. Dessutom fanns en obligatorisk läroboksgranskning som kontrollerade att läroböckerna följde kursplanen. Det intressanta i sammanhanget är att läroboksgranskningen blev frivillig 1974, med undantag för de samhällsorienterade ämnena. Bara något år efter obligatoriet försvann, utkom ett i sammanhanget stort antal nya läroböcker i matematik.⁷² I en del av dessa saknades kopplingen till den Nya matematiken helt, vilket bland annat gäller en läroboksserie – *Min Matematik* – som medförfattats av Wiggo Kilborn – en tydlig kritiker av den Nya matematiken. Mer anmärkningsvärt är att den ledande aktören inom den Nya matematiken – Matts Håstad – gav ut en ny version av läroboksserien *Hej Matematik*. Det var den läroboksserie som han, Leif Svensson och Curt Öreberg

⁶⁷ Skolöverstyrelsen (1969b) s. 4–6. Ordet 'tallinje' förekommer 23 gånger i hela verket.

⁶⁸ Skolöverstyrelsen (1969b) s. 6–12, 24, 26.

⁶⁹ Skolöverstyrelsen (1973) s. 43.

⁷⁰ Skolöverstyrelsen (1973) s. 13–35.

⁷¹ Skolöverstyrelsen (1969a) s. 5.

⁷² Johan Prytz, "The production textbooks in mathematics in Sweden, 1930–1980", i Kristín Bjarnadóttir, Fulvia Furinghetti, Marta Menghini, Johan Prytz & Gert Schubring (Red.), "Dig where you stand" 4. *Proceedings of the second International Conference on the History of Mathematics Education*. (Rome 2017, accepterad).

författade till Lgr69 och kursplanen som baserades på den Nya matematiken. Även i den nya versionen av *Hej Matematik* togs mycket av det som handlade om mängdläran bort.

Det är dock svårt att mer exakt avgöra hur utbrett missnöjet med den Nya matematiken var eftersom det inte finns försäljningssiffror som visar i vilken utsträckning dessa nya läroböcker blev populära. Men att många förlag valde att ge ut nya slags läroböcker – vilket innebar ekonomiskt risktagande – tyder på att de fångat upp ett missnöje med den Nya matematiken och tillhörande läroböcker. Vid den här tidpunkten hade förlagen väl upparbetade kontakter med lärarna, bland annat via så kallade läromedelskonsulenter som var tränade i att både marknadsföra läromedel och samla in information om hur läromedlen fungerade i undervisningen.⁷³

Att läroboksgranskningen gjordes frivillig är ett annat exempel på hur ett centralistiskt tänkande gav vika för decentralisering. Visserligen fortsatte staten att granska läroböcker, men syftet var att informera lärarna istället för att godkänna eller underkänna läroböcker. Bland annat inrättades SIL (Statens Institut för Läromedelsinformation).⁷⁴ Mer makt över undervisningens utformning lämnades således åt lärarna, men inte minst förlagen.

Fanns det fog för sviktande tilltro eller missnöje med den Nya matematiken, om vi ser till elevernas prestationer? Svaret på den frågan är både ja och nej. Under tidigt 1970-tal gjordes ett par undersökningar där matematikkunskaperna hos elever som följde kursplanerna i Lgr62 respektive Lgr69 jämfördes. I en av undersökningarna testades elever i årskurs 3, 6 och 9 som följde antingen Lgr62 eller Lgr69. Inga entydiga resultat erhöles då. I taluppfattning lyckades eleverna i årskurs 6 som följde Lgr69 signifikant bättre, men mellan de andra grupperna fanns det, totalt sett, inga signifikanta skillnader. I området kunskaper i matematik, vilka bland annat omfattade räknefärdigheter, lyckades eleverna i årskurserna 6 och 9, allmän kurs, som följde Lgr62 signifikant bättre; men mellan de andra grupperna fanns det, totalt sett, inga signifikanta skillnader. I området attityder till matematik fanns det inte heller några signifikanta skillnader mellan grupperna, totalt sett.⁷⁵ I den andra undersökningen, som bara gällde årskurs 3 och 6, så lyckades eleverna i årskurs 6 som följde Lgr62 betydligt bättre. I årskurs 3 var det emellertid få och små skillnader.⁷⁶

En intressant detalj i sammanhanget är att det inte fanns några signifikanta skillnader mellan eleverna i årskurs 3 i någon av undersökningarna. Eleverna i årskurs 3 som följde Lgr69 skiljde ut sig från de andra eleverna eftersom de endast fått undervisning enligt Lgr69. Övriga elever i Lgr69-gruppen hade påbörjat sin skolgång följandes Lgr62, vilket kan ha påverkat deras prestationer negativt.

⁷³ Prytz (2017, accepterad)

⁷⁴ Prytz (2017, accepterad).

⁷⁵ Ingrid Holmberg, *Effekter av ny läroplan i matematik (Lgr 1969) på vissa aspekter av talbegreppets utveckling, kunskaper i matematik och attityder mot ämnet* (Malmö 1974) s. 33.

⁷⁶ Margareta Kristiansson, *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69* (Göteborg 1979) s. 106–120.

Förutom dessa två undersökningar finns ytterligare två undersökningar av resultaten på standardproven och hur de utvecklades under 1970-talet från och med 1973, då de första standardproven till Lgr69 gavs. Den ena undersökningen gällde årskurs 3, 6 och 9, särskild kurs.⁷⁷ Den andra gällde bara årskurs 9, särskild kurs.⁷⁸ Det ska påpekas att det inte möjligt att jämföra totalresultaten på ett bra vis eftersom proven modifierades år från år, men det förekom varje gång ett antal så kallade ankaruppgifter som var identiska från prov till prov. Resultaten på de senare är således möjliga att jämföra och det är dem som de två undersökningarna handlar om.

Slutsatsen i undersökningen som omfattade årskurserna 3, 6 och 9 var att resultaten inte förändrades särskilt mycket under perioden 1973–1979 i något avseende. Bäst gick det i årskurs 3 i samtliga delar, vilka omfattade geometri, naturliga tal och diagram, med genomsnittliga lösningsfrekvenser på 70 procent eller mer per område varje år när vi ser till alla deltagande elever. I årskurs 6 gick det bra i aritmetik, med en genomsnittlig lösningsfrekvens på cirka 70 procent varje år. Däremot var resultatet sämre i praktisk aritmetik och överslagsräkning där det var en genomsnittlig lösningsfrekvens på cirka 50 procent varje år. Allra sämst var resultatet i geometri, med en genomsnittlig lösningsfrekvens på cirka 40 procent varje år. I årskurs 9 var resultaten sämre; de genomsnittliga lösningsfrekvenserna varierade mellan 30 och 40 procent, någon uppdelning på delämnena gjordes inte i rapporterna.⁷⁹

I den andra undersökningen, som bara omfattade årskurs 9, nåddes delvis anorlunda slutsatser. Det slogs fast att medelpoängen för alla uppgifter, inte bara ankaruppgifterna, endast höjdes något. Det ligger i linje med slutsatserna i den andra undersökningen. När de elva ankaruppgifterna delades upp på tre grupper – tre lätta, fem medelsvåra och tre svåra – så framträdde ett annat, icke stabilt, mönster. De genomsnittliga resultaten på de tre lätta och de fem medelsvåra förbättrades från 1973 till 1979, som mest mellan åren 1973 och 1976. I den andra undersökningen studerades också 15 uppgifter som var gemensamma för standardproven på allmän och särskild kurs under perioden 1973–1976. Även dessa delades upp: fem lätta, fem medelsvåra och fem svåra. I detta fall förbättrades de genomsnittliga resultaten på samtliga uppgiftstyper.⁸⁰

Utvecklingen av resultaten på ankaruppgifterna i årskurs 9 kan ses som en framgång för den Nya matematiken. I alla fall om vi antar att den Nya matematiken hade som mest inflytande under första halvan av 1970-talet. Det antagande vilar på det faktum att läroböcker som avvek kraftigt från den Nya matematiken kom ut från och med 1975. Det är också rimligt att tro att SÖ:s

⁷⁷ Åsa Murray, *Standardized achievement tests and comparisons of school achievement* (Stockholm 1980). Uppdelningen särskild och allmän kurs fanns bara i årskurserna 7, 8 och 9.

⁷⁸ Hans Westin, *Farväl standardprov: standardproven i matematik 1973–1997 för åk 9: jämförelse av resultat på uppgifter som återkommit genom åren* (Stockholm 1999).

⁷⁹ Murray (1980) s. 9.

⁸⁰ Westin (1990) s. 103–106.

vacklande inställning till den Nya matematiken inte fick omedelbart genomslag i skolorna.

Ytterligare en informationskälla angående elevernas prestationer är de internationella kunskapsundersökningarna i matematik, FIMS (First International Mathematics Study) och SIMS (Second International Mathematics Study), som gjordes 1964 och 1980. Mellan dessa två tillfällen förbättrades det svenska resultatet i årskurs 7 endast lite.⁸¹ Här ska vi notera att i jämförelse med de andra länderna som deltog i FIMS och SIMS så placerade sig de svenska eleverna i årskurs 7 på en bottenplats, näst sist, båda gångerna. Förklaringen till den internationellt sett dåliga placeringen, som lyftes fram i rapporten till FIMS, var att svenska skolbarn började skolan ett år senare än i de flesta andra länder. I både FIMS och SIMS gjordes testen när barnen var 13 år. I Sverige innebar det årskurs 7, men i de flesta andra länder var det årskurs 8.⁸² De svenska eleverna hade alltså fått ett år mindre undervisning.

Även om resultaten på FIMS och SIMS var ungefär lika när poängen summerades, så fanns det små skillnader i hur väl de svenska eleverna lyckades på olika typer av uppgifter. 1964 års elever var bättre i området aritmetik, medan 1980 års elever var bättre på områdena algebra och geometri. Resultaten från FIMS och SIMS analyserades också utifrån vilken kompetens som uppgifterna främst krävde. Även där fanns små skillnader. 1964 års elever var bättre på beräkningar och tillämpningar, medan 1980 års elever var bättre på förståelse och analys.⁸³ Dessa skillnader ter sig logiska i förhållande till kursplanerna i matematik i Lgr62 och Lgr69. I den förra var aritmetik det dominerande ämnet i årskurs 1 till 6, medan geometri infördes i årskurs 4 och algebra och funktionslära i årskurs 7. I Lgr69 infördes ekvationer och geometri redan i årskurs 1 och så tillkom det helt nya delämnet statistik och sannolikhetslära från årskurs 2 medan funktioner skulle börja behandlas i årskurs 6.⁸⁴

Denna förändring av elevernas matematikkunskaper, som resultaten i FIMS och SIMS antyder, kan ses som en framgång för förespråkarna av den Nya matematiken och kursplanen i Lgr69. Att eleverna hade blivit bättre på de mer avancerade områdena algebra, vilket inkluderade funktioner, och geometri samt att eleverna uppvisade bättre förståelse och analytisk förmåga, tycks ligga i linje med den Nya matematikens fokus på förståelse och strukturer. Räknefärdigheter stod heller inte i centrum för den Nya matematiken, även om det inte sågs som oviktigt. Förskjutning i elevernas kunskaper, vilket bland annat innebar sämre räknefärdigheter, borde således inte ha kommit som en överraskning i början av 1970-talet.

⁸¹ Åsa Murray & Robert Liljefors, *Matematik i svensk skola* (Stockholm 1983) s. 44.

⁸² Torsten Husén (red.), *International study of achievement in mathematics: a comparison of twelve countries. Vol. 2*, (Stockholm 1967) s. 68.

⁸³ Åsa Murray & Robert Liljefors, *Matematik i svensk skola* (Stockholm 1983) s. 36.

⁸⁴ Johan Prytz, "Swedish mathematics curricula. An overview", i Kristín Bjarnadóttir, Fulvia Furinghetti, Johan Prytz, Gert Schubring (red.), *"Dig where you stand" 3: Proceedings of the Third International Conference on the History of Mathematics Education* (Uppsala 2015) s. 316.

Likväl, det faktum att SIMS, totalt sett, inte var en framgång i jämförelse med FIMS, ger knappast skäl för att tala om en större framgång för den Nya Matematiken, i synnerhet inte om vi jämför med de förhoppningar som knöts till reformen under 1960-talet. Därtill har vi resultaten på standardproven och från de andra undersökningarna som nämnts ovan; dessa gynnade snarast kritiker av den Nya matematiken och i synnerhet dem som tyckte att aritmetik och räknefärdigheter är det viktigaste i skolmatematiken.

Men å andra sidan, ser vi till elevresultatens utveckling under hela 1970-talet, så är det svårt att tala om en framgång eller misslyckande för den Nya Matematiken. Tidigt i implementeringsprocessen övergavs viktiga delar i reformen, både vad gäller innehållet och den centrala styrningen. Att resultaten på standardproven inte förbättrades så mycket under 1970-talet och att resultaten på SIMS inte var någon större framgång kan ju ha berott på dessa delar övergavs.

Avslutande kommentarer

I detta kapitel har planeringen och införandet av den Nya matematiken i Sverige beskrivits. Jag har visat att reformen i vissa avseenden, i alla fall så som den planerades, innebar en revolution. Därtill har visats att det var en revolution som låg i linje med hur förändringsarbetet inom det svenska skolsystemet bedrevs vid den här tiden, i alla fall när projektet med den Nya matematiken initierades i början av 1960-talet.

Syftet med detta kapitel har varit att bättre förstå hur det svenska skolsystemet förändrades på 1960- och 70-talen. Mer specifikt vill jag, genom att närmare studera försöket att införa den Nya matematiken i Sverige, visa på hur hastigt det centralistiska tänkandet bland de centrala beslutsfattarna avlöstes av ett mer decentralistiskt.

För snabbt gick det. Tilltron till den Nya matematiken bland ledande personer på SÖ rubbades bara ett fåtal år efter att Lgr69 trädde i kraft år 1970. Men även tilltron till en långtgående central styrning av lärarnas undervisningsmetoder, som reformen innebar, rubbades. Detta har visats i de föregående avsnitten. Likaså har jag visat att ett beslut om avskaffande av obligatorisk läroboksgranskning, vilket är ett exempel på decentralisering, togs nära in på det att Nya matematiken reformen trädde i kraft. Obligatoriet upphävdes 1974. Notera att reformen inte omfattade alla grundskolans elever förrän läsåret 1972/73. Avskaffandet av obligatoriet tycks dessutom ha fått omgående effekt på utgivning av nya läroböcker eftersom en del avvek tydligt från den Nya matematiken. Här är det viktigt att komma ihåg att läroböcker var en väsentlig del i reformen som vilade på den Nya matematiken. Mycket av förberedelserna hade ägnats åt att utveckla nya läromedel. Att läroböcker som avvek från den Nya matematiken kom ut måste ses som en tydlig avvikelse från den ursprungliga planen.

Denna snabbhet i hur förutsättningarna för att genomföra en centralistisk reform inom skolmatematiken förändrades, stämmer inte med hur decentraliseringen av det svenska skolsystemet beskrivs i en del standardverk.⁸⁵ I dessa verk sätts decentraliseringen i samband med bland annat SIA-utredningen, det vill säga regeringens proposition med detta namn som publicerades 1976. Logiken som presenteras i standardverken är att först gjordes utredningar, därefter lanserades reformförslag baserade på utredningarna och slutligen implementerades reformerna. När det gäller SIA-utredningen utpekas Lgr80 som en realisering av delar av den utredningen.⁸⁶ Som jag pekat på inledningsvis, så förekom begreppet decentralisering, om än i liten utsträckning, i betänkandet från 1946 års skolkommission, men jag tolkar standardverken som så, att decentralisering anses ha tagit fart i samband med SIA-utredningen och Lgr80.

Vi kan ana att logiken gällande utredningar, reformförslag och reformimplementering samt tidpunkten för när decentraliseringen av skolsystemet tar fart, som förs fram i standardverken, härstammar från samma källa; eller att senare verk upprepar vad som står i de äldre. I det perspektivet är det värt att jämföra vad en mer sentida djuplodande studie av skolans styrning kommer fram till i denna fråga.⁸⁷ I princip bekräftas logiken om utredning och implementering och tidpunkt då decentraliseringen tog fart, men vad som framskymtar bättre är hur kritiken av skolans centralisering succesivt tilltog under perioden 1969–1980.⁸⁸

I jämförelse med dessa berättelser om skolans decentralisering så passar den Nya matematikens öde inte in. Av redogörelserna ovan angående den Nya matematiken framgår att viktiga avsteg från en mer långtgående central styrning av lärarnas matematikundervisning gjordes innan SIA-utredningen ens var klar.

Jag menar dock inte att standardverken som hänvisas till ovan är direkt felaktiga. Decentraliseringen av skolan handlade om betydligt mer än lärares undervisningsmetoder och val av läroböcker. Hit hörde även frågor om ekonomi och organisation av skolor och det stämmer säkert att i dessa frågor tog decentraliseringen fart i samband med att Lgr80 trädde i kraft.

Det intressanta är att styrningen av skolmatematiken under 1970-talet inte tycks ha följt den logiska följd: utredning – reformförslag – reformimplementering. Och det i dubbel bemärkelse. Avvikelse gäller inte bara den decentraliseringsprocess som börjar med SIA-utredningen och ett par andra utredningar; utan även hur reformen med den Nya matematiken fullföljdes, eller snarare, inte fullföljdes.

Vi kan också ana en förändring av den rationella läroplanen, närmare bestämt den rationella länken mellan utbildningspolitik och vetenskap. Med

⁸⁵ Här avses Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975. D. 3, Från Visbykompromissen till SIA* (Stockholm, 1983); Lindensjö & Lundgren (2010); Larsson & Westberg (2011).

⁸⁶ Marklund (1983) s. 395–398; Lindensjö & Lundgren (2010) s. 93–96; Larsson & Westberg (2011) s. 333–335.

⁸⁷ Mattias Börjesson, *Från likvärdighet till marknad: En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969–1999* (Örebro 2016).

⁸⁸ Börjesson (2016) s. 77–98.

tanke på att det utifrån data som redovisats ovan inte går att urskilja ett kraftigt kunskapsras under 1970-talet, så inställer sig frågan på vilka grunder ledande personer på SÖ valde att frångå reformen med den Nya matematiken? Samma fråga kan ställas angående förlagens beslut att ge ut nya läroböcker som inte följde den Nya matematiken i så stor utsträckning. Vi kan jämföra med hur reformen med Nya matematiken planerades med systematiska utprovningar av nya läroböcker.

En annan fråga är om skolmatematikens utveckling under 1970-talet är unik eller mer generell, både med avseende på tid och på skolämne? Om det vore ett mer generellt fenomen, i båda avseendena, så ställer det logiken med utredning – reformförslag – reformimplementering på ända; en väsentlig del av skolan, vilket skolämnena är, skulle då inte ha följt det mönster enligt vilket andra delar av skolan har reformerats.

KAPITEL 10

En förskola för alla?

Rationaliteten bakom den svenska förskolans expansion

Johannes Westberg

Med början under 1960- och 1970-talen förändrades den svenska förskolan i grunden.¹ Antalet daghemsplatser ökade kraftigt från uppskattningsvis 9 708 platser 1950 till 306 869 platser 1992. Från att ha tillhört undantagen, blev det därmed närmast självklart att barn går i förskolan; mer än 95 procent av alla svenska barn mellan fyra och sex år gick i någon form av förskola 2005.²

Som en följd av denna utveckling, vilken utan tvekan kan beskrivas både som en revolution inom den svenska barnomsorgen och som revolutionerande för barns uppväxtvillkor, förändrades den svenska förskolans status. Från att vara något av ett sorgebarn i ett internationellt sammanhang, där andra länders förskoleväsende framstod som överlägset, blev den svenska förskolan en källa till nationell stolthet. Av OECD har den svenska förskolan beskrivits som *out-standing*, vilket även har framhållits av bland annat Skolverket. I andra sammanhang har det noterats att forskare anser att barnomsorgen i Sverige tillhör världens främsta, och den svenska förskolan har även beskrivits som unik ur ett internationellt perspektiv.³

Förutsättningarna för och orsakerna till denna utveckling är, trots dess betydelse, inte helt utredda. Den sociala, ekonomiska, demografiska, kulturella och politiska bakgrunden till den svenska förskolans kraftiga expansion förtjänar utan tvekan närmare studier. Syftet med detta kapitel är att göra ett litet

¹ Förskola används här, i linje med begreppets betydelse idag, som helhetsbegrepp för såväl vårdande som fostrande verksamheter, och såväl heldags- som halvdagsverksamhet, avsedda för barn under skolåldern. Begreppet omfattar alltså så vitt skilda förskoleinstitutioner som småbarnsskolor, barnkrubbor, lekskolor, daghem och barnstugor.

² Ingegerd Tallberg Broman, *Perspektiv på förskolans historia* (Lund 1995) s. 41; Johannes Westberg, "Förskolans historia", i Esbjörn Larsson & Johannes Westberg (red.), *Utbildningshistoria: En introduktion* (Lund 2015) s. 95.

³ En illustration av denna nationella stolthet är hur riksdagsledamoten Annica Eclund beskrev den svenska förskolan som en svensk exportprodukt som andra länder "tittar avundsjukt på". Birgitta Hammarström-Lewenhagen, *Den unika möjligheten: En studie av den svenska förskolemodellen 1968–1998* (Stockholm 2013) s. 27 f. Citatet är från sidan 28.

bidrag till denna forskningsuppgift genom att analysera hur förskolesektorns expansion framställdes i den politiska diskurs som präglade 1968 års Barnstugeutredning. Denna utredning lade grunden för 1975 års förskolelag och har betraktats som avgörande för den svenska förskolans fortsatta utveckling. Såväl Barnstugeutredningen som 1975 års förskolelag kommer att presenteras närmare nedan.⁴

I det här kapitlet kommer Barnstugeutredningens beskrivningar av förskolan att analyseras med utgångspunkt från Michel Foucaults begrepp styrningsrationalitet. Det viktiga med detta begrepp är att det sätter fokus på allt det tänkande, planerande och begreppsliggörande som utmärker politiska diskurser och som krävs när politik ska formuleras och genomföras.⁵ Jag är särskilt intresserad av hur forskare i Foucaults efterföljd beskrivit dylika rationaliteter som ett intellektuellt maskineri. Detta begrepp sätter särskild fokus på hur tänkandet och skrivandet om exempelvis förskolan inte är något självklart, utan något som kräver föreställningar, begrepp, kunskaper och olika sätt att resonera i syfte att kunna göra en verklighet både begriplig och möjlig att förändra.⁶

I denna studie ägnar jag mig åt tre grundläggande aspekter av Barnstugeutredningens diskussion, nämligen hur Barnstugeutredningen presenterar en allmän förskola för alla barn mot bakgrund av det samtida samhället, beskrivningar av förskolebarnen och analyser av vad en utbyggnad av förskolan kommer att innebära i ekonomiskt avseende. Jag kommer därmed att visa hur Barnstugeutredningen baserade den svenska förskolan på föreställningar om det moderna samhällets framväxt, barndomen som en känslig och avgörande period i barnens komplexa utveckling, distinktionen mellan kommunala kostnader och samhällskostnader för förskolan, samt distinktionen mellan brutto- och nettokostnader. Samtidigt som förskolan därmed knöts till ett antal föreställningar och begrepp, relaterades den också till övergripande kunskapsstrukturer. Som framgår nedan använde Barnstugeutredningen såväl historisk-sociologisk som psykologiska och ekonomiska vetenskaper för att göra utbyggnaden av en allmän förskola begriplig och motiverad.

Barnstugeutredningen och dess bakgrund

Såväl Barnstugeutredningen som den svenska förskolans expansion har en lång förhistoria. Förskolor riktade mot barn under förskoleåldern organiserades redan på 1800-talet av filantropiska föreningar och enskilda individer. Den första förskolan på svensk mark var sannolikt den småbarnsskola som grundades 1833

⁴ Angående Barnstugeutredningens betydelse, se t.ex. Hammarström-Lewenhagen (2013) s. 25.

⁵ Se t.ex. Nikolas Rose & Peter Miller, "Political power beyond the state: Problematics of government", *British Journal of Sociology* 43:2 (1992) s. 174 f.

⁶ Rose & Miller (1992) s. 182.

i Katarina församling, vilken sedan följdes av en småbarnsskola på Allmänna barnhuset 1836. Småbarnsskolorna, vilka försåg barnen med en skolliknande undervisning i enlighet med en engelsk modell (*infant schools*), kompletterades sedan med barnkrubbor. Dessa följde en fransk förskolemodell (*crèche*), och den första barnkrubban inrättades på svensk mark på Kungsholmen i Stockholm 1854. Till dessa lades sedan de barnträdgårdar som etablerades kring sekelskiftet 1900 i Sverige i enlighet med den tyska pedagogen och filosofen Friedrich Fröbels tankar om *kindergarten*.⁷

Trots att dessa förskolor hade viss betydelse i de större städerna, och var omtalade i den offentliga debatten, var de till antalet tämligen få. Hur många de var är svårt att avgöra, och de siffror som presenterats har varierat. År 1937 uppskattades dock antalet barnträdgårdar till 82, antalet barnkrubbor till 79 och antalet småbarnsskolor till 22.⁸ I relation till bland annat olika arbetsmarknads-, befolknings- och socialpolitiska frågor blev dock förskolorna och deras eventuella utveckling föremål för en mer betydande offentlig debatt först från och med 1930-talet. Till de mest uppmärksammade inläggen hörde Alva Myrdals *Stadsbarn: En bok om deras uppfostran i storbarnkammare*, som publicerades 1935.⁹ Därefter följde också ett antal offentliga utredningar. År 1938 publicerades ett betänkande om barnkrubbor och skollovskolonier, vilket bland annat följdes av 1943 års utredning om statsbidrag till daghem och lekskolor, 1951 års utredning om daghem och förskolor och 1967 års utredning om barnstugor och familjedaghem.¹⁰

Vid 1960-talets slut, när en utbyggnad av barnomsorgen inneburit en tillväxt från 20 000 till 60 000 platser i daghem och familjedaghem under 1960-talet, tillsattes 1968 års Barnstugeutredning av statsminister Tage Erlander under ledning av Ingvar Carlsson, som sedermera skulle komma att efterträda Olof Palme som statsminister. Utredningens uppdrag var inledningsvis tämligen begränsat. Den skulle framförallt ägna sig åt verksamhetens pedagogiska innehåll, den allmänna verksamheten för barn mellan fem och sex år, samt verksamheten riktad mot barn med handikapp. Utredningens uppdrag kom emellertid att växa till att även omfatta utarbetandet av riktlinjer för kommunernas omsorgplanering, förslag på hur barnstugor ska inkluderas i stads- och byggnadsplanering, och därtill också uppdraget att utreda frågor kring förskolepersonalens utbildning.¹¹

⁷ Se t.ex. Johannes Westberg, *Förskolepedagogikens framväxt: Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835–1945* (Uppsala 2008) s. 21.

⁸ SOU 1938:20 s. 26.

⁹ Alva Myrdal, *Stadsbarn: En bok om deras fostran i storbarnkammare* (Stockholm 1935).

¹⁰ SOU 1938:20; SOU 1943:9; SOU 1951:5; SOU 1967:39.

¹¹ Barbara Martin Korpi, *Förskolan i politiken: Om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt* (Stockholm 2007) s. 23.



Bild 1. Del 1 och 2 av barnstugeutredningen i tidstypisk design (originalen i rött respektive grönt). *Förskolan: betänkande. D. 1* (Stockholm 1972); *Förskolan: betänkande. D. 2* (1972).

Barnstugeutredningen publicerades i två band 1972 (se bilderna ovan) som tillsammans omfattar mer än 1 000 sidor. I dessa band presenterades den ekonomiska, organisatoriska, ideologiska och pedagogiska grunden för den kommande utbyggnaden av förskolorna i Sverige. Utredningarna omfattade allt från kapitel om utvecklingspsykologi, där såväl molekylärbiologisk teori som Jean Piagets och Erik H. Johanssons teorier diskuterades, till kapitel om sociala relationer, förskolans arbetssätt och jaguppfattningens utveckling. Därtill lades också analyser av föräldrars arbetstider och förskolans öppettider, omvårdnaden av sjuka barn, förskolans fysiska och psykiska hälsovård samt analyser av förskolans utbyggnad före och efter utredningen.¹²

Barnstugeutredningen utmynnade i ett förslag till Lag om förskoleverksamhet som betonade kommunernas skyldighet att inrätta ett tillräckligt antal förskolor som tillfredställde de olika behov som barn hade. Detta innebar bland annat att det för varje kommun skulle finnas en förskoleplan, och att kommunerna vid anläggningen av nya bostadsområden som omfattade minst 200 lägenheter var ålagda att planera för att hela det beräknade behovet av förskoleplatser skulle tillgodoses. Barn skulle också, från det kalenderår då de fyllde sex år, ha rätt till förskola under ett år omfattande minst 600 timmar. Enligt

¹² Se SOU 1972:26 och SOU 1972:27. Dessa två band sammanfattades i Bodil Rosengren, *Vad vill Barnstugeutredningen: Sammanfattning av betänkandet Förskolan, del 2* (Stockholm 1972).

Barnstugeutredningen skulle också kommuner få rätt att fördela förskolans timmar på två år. Då skulle den dock omfatta minst 800 timmar.¹³

Barnstugeutredningens förslag till Lag om förskoleverksamhet låg till grund för 1975 års Lag om barnomsorg som beslutades av regeringen den 29 december detta år, under överinseende av statministern Olof Palme. Sveriges första förskolelag klubbades därmed igenom, och en viktig del av grunden till den kraftiga expansion av förskolesektorn, som därefter kom att följa, hade blivit lagd. Enligt denna lag skulle sex-åringar beredas förskola under ett år omfattande minst 525 timmar. I de fall kommuner valde att dela upp förskolan på två skulle den omfatta 700 timmar. För att åstadkomma detta presenterades ett utbyggnadsprogram under fem år av hela 100 000 nya daghemspplatser, en kraftigt ökad personalutbildning, samt ett kraftigt ökat statsbidrag för förskolornas drift.¹⁴

Barnstugeutredningens betydelse har gjort att den uppmärksammats av forskningen om den svenska förskolan. Utmärkande för denna forskning är dock att den inte ställt utredningens politiska diskurs eller intellektuella maskineri i fokus, utan i stället ägnat sig åt andra frågor. Till exempel har Barnstugeutredningen behandlats i analyser av förändrade sätt att betrakta barn och barndom, barnets fostran till ansvar, förskollärarytbildningen, samt frågor som jämlikhet, förskolans pedagogiska uppdrag och dess relation till skolan.¹⁵ I relation till denna forskning är syftet med föreliggande kapitel avsevärt enklare. Jag kommer inte att kunna fördjupa mig i exempelvis den svenska förskollärarytbildningen eller förskolans pedagogiska uppdrag. I stället ger jag en bredare bild av Barnstugeutredningen och den politiska diskurs som möjliggjorde de ståndpunkter som där fördes fram.

Det moderna och anonyma samhället

Utmärkande för den slags rationalitet eller diskurs som utmärker Barnstugeutredningen är att den tar sin utgångspunkt i problemformuleringar eller problematiseringar. I Barnstugeutredningen är den generella utgångspunkten 1900-talets samhällsutveckling som beskrivs med utgångspunkt från en historisk-sociologisk historieskrivning. Denna analys följer i stora drag den dikotomi som formulerats i termer av exempelvis tradition/rationalitet (Max

¹³ SOU 1972:27 s. 564.

¹⁴ Regeringens proposition om utbyggnad av barnomsorgen 1975/76: 9.

¹⁵ Se t.ex. Kenneth Hultqvist, *Förskolebarnet: En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen. En nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan* (Stockholm 1990) kap. 14; Ann-Kristin Göhl-Muigai, *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945–1998: En textanalys* (Örebro 2004) s. 161–186; Hammarström-Lewenhagen (2013); Britt Tellgren, *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare: Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarytbildning* (Örebro 2008) s. 158–161; Ann-Christine Vallberg Roth, *De yngre barnens läroplanshistoria: Från 1800-talets mitt till idag* (Lund 2002) kap. 4.

Weber), *Gemeinschaft/Gesellschaft* (Ferdinand Tönnies) eller folkligt/urbant (Robert Redfield).¹⁶

I Barnstugeutredningen verkar det vara Tönnies beskrivning av ett avgörande skifte från små, stabila och personliga gemenskaper till stora, föränderliga och opersonliga samhällen som hade störst inflytande. Utgångspunkten är den rent familjehistoriska förändringen där det gamla bondesamhällets storfamilj har ersatts av industrisamhällets kärnfamilj. De markägande böndernas familjer beskrivs i utredningen som ett delvis självförsörjande kollektiv som innehöll gamla, medelålders, yngre vuxna och barn i olika åldrar. Denna familj producerade livsförnödenheter, och tog hand om både de små och svaga, och de gamla och sjuka. Med industrialiseringen, och dess sociala och geografiska rörlighet, slogs detta familjemönster successivt sönder. Unga par bröt upp från storfamiljer, och urbaniseringen förändrade individers flyttningsmönster. Familjeenheter minskade och barnantalet sjönk, vilket innebar att en familj ofta kunde bestå enbart av en eller två vuxna, och ett eller några barn.¹⁷

Barnstugeutredningen såg både för- och nackdelar med denna utveckling. Visst skapade den problem. Anonymitet och bristen på kontakt över generationerna hörde, enligt Barnstugeutredningen, till de brister som utmärkte det moderna samhället. I det nya samhället fick barn enligt Barnstugeutredningen sällan möjlighet att umgås med äldre människor, och barnens kontakter med andra barn hade också reducerats. Detta gällde inte minst barnens relationer med "avvikande och handikappade". På en övergripande nivå, menade utredningen att denna isolering innebar att barnen förlorat den kontakt med samhället som fanns förut. I moderna anonyma bostadsmiljöer saknades de nätverk av relationer, sedvänjor och normer som kunde utgöra förmedlande länk mellan barn och samhälle.¹⁸

Samtidigt som mycket hade gått förlorat i det moderna samhället, hade mycket också vunnits. När den snäva och ofta isolerade byagemenskapen tappat sin betydelse hade i stället nya kontakter vunnits utanför den närmaste kretsen genom föreningar och olika former av religiösa, fackliga eller politiska organisationer. I det moderna samhället slapp barn ett ofta nedbrytande barnarbete, och det ökade materiella välståndet gav de flesta familjer drägliga levnadsvillkor. Det sistnämnda framhölls särskilt av utredningen. Genom en höjd levnadsstandard hade barn fått en stärkt social trygghet som gav en god grund för deras utveckling. Ökade inkomster hade också inneburit att många familjer

¹⁶ Dessa dikotomier diskuteras exempelvis i Carl F. Kaestle & Maris A. Vinovskis, *Education and Social Change in Nineteenth-Century Massachusetts* (Cambridge 1980) s. 105. I relation till den svenska välfärdsstaten diskuteras Tönnies dikotomi i Mats Franzén & Eva Sandstedt, *Välfärdsstat och byggande: Om efterkrigstidens nya stadsmönster i Sverige* (Lund 1993) s. 43–50.

¹⁷ SOU 1927:27 s. 14. En fördjupad analys av denna samhällsförändring ingår i Rita Liljeströms familjesociologiska studie som sammanställdes för Barnstugeutredningens räkning, se Rita Liljeström, *Uppväxtvillkor. Samspelet mellan vuxna och barn i ett föränderligt samhälle* (Stockholm 1973).

¹⁸ SOU 1927:27 s. 14 f. Citatet är från sidan 15.

fått tillgång till fritid, vilket skapade nya möjligheter för sociala och emotionella kontakter mellan föräldrar och deras barn.¹⁹

I vilken mån Barnstugeutredningens berättelser om samhällsutvecklingen är korrekta kan naturligtvis diskuteras. Som David Gaunt visat, så är exempelvis föreställningen om forna tiders storfamiljer till stora delar felaktig.²⁰ Oavsett sanningshalt, är dock berättelserna om allmänna samhälleliga förändringar viktiga för Barnstugeutredningen då de gav förskolan en central uppgift. Eftersom Barnstugeutredningen grundade sin analys av förskolans roll i en generell samhällsförändring så kunde förskolans roll generaliseras till att omfatta alla barn. Förskolan framställdes inte, som i exempelvis 1938 års utredning, som en institution avsedd framförallt för barn med särskilda behov: förvärvsarbetande mödrars barn, de trångbodda barnen, de syskonlösa barnen, och de svåruppfostrade barnen.²¹ Eftersom det handlar om en allmän samhällelig förändring som påverkade alla barn, behövdes förskolan för alla barn.

I Barnstugeutredningen framhölls de generella behoven av förskolan på olika sätt. Barnen behövde förskola för att barnlivets koncentration till den moderna kärnfamiljen innebar en rad olika problem. Denna familj, i det moderna urbana samhället, kunde inte förmedla en förståelse för arbetsliv och vuxenliv till barnet; barnen behövde förskola för att fördjupa deras orientering i omvärlden. Genom att omfatta olika slags människor, i olika åldrar och med olika ursprung, kunde förskolan lägga en grund för barnens vidgade omvärldsuppfattning. Till detta lades också de risker som de intensiva relationerna i kärnfamiljen ansågs innebära. Kärnfamiljen skapade en särskild sårbarhet, eftersom den inte erbjöd några reserver för de vuxnas roller. Om en förälder försvann, dog, eller under en period inte klarade av sin roll drabbade detta barnen hårt, vilket delvis kunde förvärras av att föräldrarnas arbetsfördelning i hemmet ofta var långt driven.²²

Kärnfamiljens isolering skapade också behovet av en förskola som gav nya sociala relationer. Barnens sporadiska och ytliga kontakter utanför den egna miljön försvagades enligt Barnstugeutredningen av bostadsområdenas segregering efter inkomst och ålder, vilket skapade delkulturer. Detta begrepp, som var hämtat från sociologin, användes av utredningen för att identifiera den kulturella sammanhållning som den såg hos invandrare, de referensramar som skiljde glesbygd från storstad, och den interna kulturen hos olika yrkeskategorier. I denna kontext fick förskolan en särskilt viktig funktion. Genom att vidga barnens sociala sammanhang kunde förskolan ge barnen en förståelse för olika levnadsmönster, och en ökad tolerans och förståelse för andra människors levnadsbetingelser.²³

¹⁹ SOU 1972:27 s. 15.

²⁰ Enligt Gaunt bestod familjer i det gamla agrarsamhället sällan av fler av fyra till sex personer, medan storfamiljer endast förekom sparsamt i Norden, och då framförallt i norra och östra Finland. Se David Gaunt, *Familjeliv i Norden* (Stockholm 1983) s. 86–89.

²¹ SOU 1938:20 s. 12 ff.

²² SOU 1972:26 s. 83 f.; SOU 1972:27 s. 16.

²³ SOU 1972:27 s. 16 f.

Samtidigt som en allmän förskola ansågs behövas som svar på en allmän samhällsutveckling, framhölls också en allmän förskola som ett redskap för att utjämna de generella olikheter som utmärkte barnens uppväxtvillkor i det svenska samhället. I detta avseende följde Barnstugeutredningen tydligt den jämlikhetsprincip som karaktäriserade tidens utbildningspolitik. Denna strävan efter ökad jämlikhet, som kännetecknade efterkrigstidens svenska utbildningspolitik, var särskilt framträdande under 1970-talet, när förslag lades om exempelvis minskad differentiering av elever i skolan, och satsningar på olika slags kompensatoriska åtgärder.²⁴

Barnstugeutredningens jämlikhetssträvanden baserades på det faktum att barn, enligt utredningen, hade olika utgångslägen. Utredningen hänvisade till sociologiska studier av utbildningsintresse, skolframgång och yrkesval, vilka visade att det fanns tydliga skillnader i studief framgång beroende på föräldrarnas sociala position och deras utbildningsbakgrund. Detta relaterade utredningen till kärnfamiljens isolerade position i den moderna och anonyma stadsmiljön, där föräldrarna fick en särskilt viktig roll för barnens framtid. De risker som denna föräldraberöende ställning innebar noterades särskilt av Barnstugeutredningen. Enligt utredningen hade internationella undersökningar visat hur barn som negligerats av föräldrarna kunde drabbas av försenad språkutveckling, minskat abstrakt tänkande, en samhällsfientlig hållning och låg självkänsla.²⁵

Vid sidan av social klass, betonade Barnstugeutredningen att kön påverkade barnens möjlighet att utvecklas. Enligt utredningen fanns det fortfarande under 1970-talet traditioner och fördomar som hindrade pojkar och flickor från att förverkliga sina inneboende förmågor. Dessutom fanns det barn som var särskilt utsatta i det moderna samhället. Barn med ensamstående föräldrar, eller barn i familjer som dominerades känslomässigt av en enda vuxen, var särskilt känsliga i denna nya situation, eftersom barn enligt utredningen behövde såväl manliga som kvinnliga förebilder. Syskonlösa barn tillhörde också denna kategori, eftersom kontakten med andra barn i olika åldrar enligt Barnstugeutredningen främjade barnens självkänsla och motverkade den känsla av underlägsenhet som ofta blev följderna av en ensidig relation med vuxna.²⁶

Vid sidan av dessa generella skillnader mellan barn, identifierade Barnstugeutredningen också vissa grupper som förskolan hade särskild betydelse för. Särskilt väsentlig var den för handikappade barn, eftersom brister i "utvecklingsstimulans" ansågs få "förödande inverkan" på dessa barn.²⁷ För just dessa barn blev därför förskolan ett oundgängligt komplement till hemmet. Förskolan spelade också en viktig roll för de skiftarbetande föräldrarnas barn. Barnstugeutredningen anförde statistik som visade att skiftarbetare mådde sämre än andra arbetare. Till exempel uppvisade poliser som jobbade treskift (det vill

²⁴ Mattias Börjesson, *Från likvärdighet till marknad: En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969-1999* (Örebro 2016) s. 62-63.

²⁵ SOU 1972:27 s. 17 f.

²⁶ SOU 1972:27 s. 16 f.

²⁷ SOU 1972:27 s. 269.

säga dag-, kväll- och nattjänstgöring) i stor utsträckning såväl sömnsvårigheter som mentala störningar, magbesvär och reducerad samlagsfrekvens. I familjer där skiftarbetande föräldrar drabbades av sådana problem, riskerade barnens livssituation att destabiliseras eftersom föräldrarna inte orkade med barnen, vilket bland annat kunde drabba den känslomässiga relationen till barnen.²⁸

Barnstugeutredningen uppmärksammade också de så kallade invandrabarnen, vilket var ett begrepp som användes flitigt under 1970-talet i diskussioner som tenderade att handla om invandrabarnens problem. Lotta Brantefors har beskrivit periodens utbildningspolitik som en rationell diskurs som handlade om att med välfärdsstatens apparat lösa de sociala och kulturella problem som man fann hos de invandrade barnen.²⁹ Med denna politik som utgångspunkt betraktade Barnstugeutredningen förskolan som särskilt betydelsefull. Förskolan kunde ge invandrabarnen en första introduktion till det svenska samhället. I förskolan slussades de varsamt in i svenska kulturella förhållanden, och i lek med andra barn fick de hjälp att lära sig det svenska språket.³⁰

Vid sidan av de handikappade och invandrade barnen, framhölls också förskolans betydelse för glesbygdens barn, vilka (mähända paradoxalt nog) drabbades särskilt hårt av det moderna samhället. Utredningen erkände att ordet glesbygd inte var ett entydigt begrepp, men noterade att man med glesbygd brukade avse Sveriges stödområden (ett begrepp som användes regionalpolitiskt i 1970-talets samhällsplanering); stora delar av Norrbottens, Västerbottens, Jämtlands och Västernorrlands län, samt delar av Gävleborgs, Kopparbergs och Värmlands län.³¹

Enligt Barnstugeutredningen innebar glesbygden i dessa områden en särskild utmaning. Det ansågs vara svårt att finansiera och organisera förskolor i glesbygd, där avstånden var stora och befolkningsunderlaget svagt. Särskilt svårt var situationen för samebarn, barn i fjällen och barn i skärgården. Samtidigt var dock denna utmaning särskilt viktig, och utredningen beklagade risken att den allmänna förskolan skulle genomföras senare i glesbygden där behovet av förskolan egentligen var som störst. I glesbygd hade barnen större behov av gemenskap med andra barn och fler och utvidgade vuxenrelationer. I glesbygden fick nämligen barn, under den tid då sannolikt avgörande delar av personligheten formas, ofta endast uppleva sporadiska kontakter med andra barn och andra vuxna än barnens egna föräldrar.³²

Behovet av en allmän förskola, som alltså även omfattade de handikappade barnen, de invandrade barnen och glesbygdsbarnen, förstärktes dessutom av att det enligt Barnstugeutredning fanns barn med särskilda behov som inte var lika

²⁸ SOU 1972:27 s. 92 f., 95 f., 269.

²⁹ Thom Axelsson, Lotta Brantefors & Lars Elenius, "Utbildning och minoriteter", i Esbjörn Larsson & Johannes Westberg (red.), *Utbildningshistoria: En introduktion* (Lund 2015) s. 388.

³⁰ SOU 1972:27 s. 269, 308 f. Det så kallade invandrabarnet diskuteras också i SOU 1972:26 s. 125 ff.

³¹ SOU 1972:27 s. 322 f.

³² SOU 1972:27 s. 323–326.

enkla att identifiera. Utredningen noterar att inte ens barnen i välbeställda familjer kunde förbigås. Barn som vistades i ett "känslokallt klimat" i välbärgade hem kunde till och med befinna sig i en särskilt vanskelig situation eftersom de inte nåddes av särskilda samhällspolitiska insatser. Särskilda behov kunde även finnas hos barn i familjer som flyttat. Återigen stod det anonyma moderna samhället i fokus. I ett modernt samhälle riskerade barn vars familjer har flyttat att hamna i stora omställningssvårigheter. Barnen kunde ha svårt att integreras i sitt nya sociala sammanhang, eller så var det föräldrarna som drabbades av denna problematik. Utredningen noterade att en flytt ofta skapade distans mellan föräldrar och barn eftersom barn generellt integrerades bättre än de vuxna, tack vare umgänget med jämnåriga kamrater.³³

Behoven av en allmän förskola ökade dessutom eftersom de problem som kunde karaktärisera en familj, och därigenom drabba barnet, framstod som nära nog oändliga. Att få ett barn ställde höga krav på föräldrarna, bland annat på personlighetsmässig mognad, och det var inte alltid som föräldrarna svarade upp mot dessa krav. Föräldrar kunde ha bristande kunskaper om uppfostran och barns utveckling, men även bristande insikter om den egna personlighetens roll i barnens uppfostran. Dessutom ansåg utredningen att många mödrar hyste "onödiga eller överdrivna skuld känslor därför att de förvärvsarbetar", och att många föräldrar hade överdrivna föreställningar om hur skadliga skilsmässor var för barnen, vilket också påverkade känsloklimatet i familjen. Barnen kunde också påverkas av att föräldrarna inte trivdes i sin livssituation. Sammanfattningsvis konstaterade därför Barnstugeutredningen att det "förefaller omöjligt" att lista alla problem som kan uppstå i en familj, just eftersom varje familjekonstellation har sina unika förutsättningar. Men eftersom sådana problem inte kunde förutses eller identifieras i förhand, var det väsentligt att samhället gjorde sitt för att erbjuda barnen en så god uppväxt som möjligt. Enligt Barnstugeutredningen hade förskolan i det sammanhanget en avgörande uppgift att fylla.³⁴

Det komplexa och känsliga barnet

Samtidigt som det moderna samhället, med sin anonymitet, sociala och geografiska rörlighet samt förändrade familjesituation, var en grundläggande kugge i det intellektuella maskineri som motiverade den allmänna förskolan för alla barn, var Barnstugeutredningens förståelse av barnet också fundamental. I stället för att baseras på historiska och sociologiska resonemang, utgick utred-

³³ SOU 1972:27 s. 18 f. Citatet är från sidan 18.

³⁴ SOU 1972:26 s. 94 f. Citatet är från sidan 95.

ningen i detta avseende från psykologiska teorier. Den schweiziske utvecklingspsykologen Jean Piaget (1896–1980) och den tysk-amerikanske dito Erik H. Erikson (1902–1994) gavs särskilt stort utrymme.³⁵

En absolut fundamental utgångspunkt för Barnstugeutredningen, som också var det som gjorde en allmän förskola så viktig, var att barn i högsta grad var känsliga och påverkbara varelser. Enligt utredningen hade barn visserligen vissa biologiska och genetiska förutsättningar. Barnstugeutredningens författare avstod inte från att beskriva exempelvis hur nervsystemet bestod av en samling neuroner och hjärnan av en samling delorgan, där pannloben ansågs ha i uppgift att medla mellan barnets känslor och dess intellekt. Existensen av sådana strukturer innebar enligt utredningen att barnets biologi påverkade dess utveckling. Till exempel menade utredningen att barnets biologiska mognad var starkt bestämmande av grundläggande förmågor som att gå, springa, klättra och hoppa. Träning kunde visserligen förbättra dessa förmågor, men bara om den låg i fas med individens biologiska mognadsstadium. När det gällde den sociala och språkliga utvecklingen beskrevs däremot den biologiska mognaden främst som en beredskap för påverkan från miljön.³⁶

Denna förståelse av barnet som en kombination av biologiskt arv och psykosocial miljö innebar enligt Barnstugeutredningen att barnets första år var en ”sensitiv period”, det vill säga en tid som hade stor betydelse för individens framtida utveckling. Den här känsligheten beskrevs bland annat i termer av stimulans och deprivation. Deprivation – det vill säga undanhållandet av exempelvis sinnesintryck, sociala kontakter eller känslomässiga band – påverkade enligt utredningen barnet på olika sätt, vilket klarlades genom användandet av olika psykologiska modeller. Enligt den så kallade defektmodellen ledde en brist på stimulans till att vissa särskilda färdigheter inte utvecklades alls; enligt den kumulativa modellen blev inte skadeverkningarna så specifika utan de allmänna skadorna ökade med tiden; enligt socialiseringsmodellen innebar deprivation att barn utvecklades men lärde sig fel saker och därför inte utvecklade en tillfredsställande förmåga.³⁷

På samma sätt som beskrivningarna av en generell samhällsutveckling innebar att förskolan framstod som en institution som alla barn behövde, eftersom alla barn påverkades av det moderna, urbana och anonyma samhället, innebar beskrivningarna av barndomen som en känslig period, där deprivation kunde få stora konsekvenser för alla barns utveckling, att Barnstugeutredningen drog slutsatsen att alla barn hade rätt till en god uppväxt; ”varje barn bör ha rätt att erhålla sådana livsbetingelser att det ges förutsättningar att utveckla sina möjliga tillgångar”.³⁸ Skälet till detta var enkelt: förskoleåren var viktiga eftersom ”personlighetens grundmönster då mer eller mindre bestäms”.³⁹

³⁵ Den betydelse som tillskrivs dessa teoretiker framgår av SOU 1972:26 kap. 1.

³⁶ SOU 1972:26 s. 27 ff.

³⁷ SOU 1972:26 s. 23 ff., 27 ff.

³⁸ SOU 1972:27 s. 23.

³⁹ SOU 1972:27 s. 269.

Den allmänna förskolans uppgift betonades ytterligare med hjälp av de utvecklingspsykologiska teorierna. Det var nämligen mycket i barnet som behövde ges möjlighet att utvecklas. Barnstugeutredningen betonade hur viktigt det var för barnet att det tidigt fick en möjlighet att utveckla en tillit till sin egen förmåga och en tillit till andra människor. För att kunna göra detta var sådant som trygghet, komfort och stabilitet i relationen till omgivningen avgörande. Komplexiteten i förskolans uppgift framhölls också med hjälp av dessa teorier. Enligt Barnstugeutredningen var barnens sociala, emotionella, motoriska och intellektuella utveckling starkt förknippade med varandra. Ett ensidigt fokus på någon av dessa aspekter var alltså inte möjlig. Barnens allsidiga utveckling blev därför ett tämligen omfattande uppdrag. För att utveckla sin intellektuella förmåga behövde barnen goda möjligheter att ägna sig åt sin omvärld och införliva intryck genom sin kropp. Men det räckte inte, utan barnen behövde också få möjlighet att utveckla en god jaguppfattning och ett stabilt känsloliv för att kunna utnyttja sina intellektuella resurser.⁴⁰

Vad som barnet krävde för att kunna utvecklas i en gynnsam riktning vidareutvecklades med hjälp av Piagets och Eriksons teorier. Från Piaget tog Barnstugeutredningen bland annat fasta på kunskaper om hur barnets kognitiva utveckling kunde stödjas under förskoleåren. Bland annat argumenterade utredningen för att barnen måste ges utrymme till självverksamhet, och ett konkret manipulerande av omvärlden, för att de skulle kunna lära sig saker. Detta förutsatte gott om tid att verkligen bredda sina erfarenheter av omvärlden, för att kunna bearbeta dem på ett grundligt sätt. Den vikt som Piaget lade vid social interaktion noterades också. Samarbete utvecklade inte bara barnets sociala och etiska kvaliteter, utan stimulerade dessutom språkets framväxt. Samarbetet hjälpte också barnet att lämna sin egocentriska tankevärld, eftersom samarbete krävde hänsynstagande och därmed förmågan att föreställa sig andra individers uppfattningar. Därmed gjorde samarbetet det möjligt för barnen att integrera andra människors världsbild i sin egen. För barnens utveckling blev därför bredvidlekar, gruppupplevelser och gruppdiskussioner av särskilt stor vikt.⁴¹

Om Piaget enligt Barnstugeutredningen talade om barnens kognitiva utveckling, bidrog Eriksons teori bygge i större utsträckning till Barnstugeutredningens förståelse av barnets identitetsutveckling. Enligt Eriksson genomgår barn mellan 3,5 och 7 års ålder en viktig fas där de i stor utsträckning utvecklar förutsättningar för manliga och kvinnliga handlingssätt och attityder. Under denna period utvecklas också samvetet, det så kallade överjaget. Sammantaget innebar detta att förskoleperioden ansågs vara en särskild viktig period för barnets utveckling till jämställda män och kvinnor, men också för deras moraliska utveckling. Det var enligt barnstugeutredningen viktigt att vuxna inte ställde allt för höga moraliska krav på barnen eftersom sådana krav kunde vara skadliga

⁴⁰ SOU 1972:27 s. 19 ff.

⁴¹ SOU 1972:26 s. 52 f.

både för barnens livsmod och även deras moral. Lärde barnet sig i allt för hög grad lydnad och behärskning, kunde detta innebära att barnen distanserade sig från vuxna. De inre konflikter som allt för starka krav från föräldrarna kunde innebära, kunde också leda till att barnet blev hämndlystet eller förtryckte andra barn.⁴²

Genom att basera sina resonemang om barnet på Piaget och Eriksson knöt Barnstugeutredningen den allmänna förskolan till barnets utveckling. Som bland annat Nikolas Rose har påpekat, vore det förstås märkligt att hävda att barn innan tidigt 1900-tal inte utvecklades. Barn har självklart alltid förändrats allt eftersom de vuxit upp, vilket deras omgivning varit medveten om. Det var dock först vid denna tid som man började strukturera kunskapen om barn efter deras utveckling över tid, och åldern blev sättet på vilket man rangordnade individer.⁴³ Det är sannolikt så att förskolan och sjukhuset kan beskrivas som förutsättningar för den framväxande vetenskapen om barns psykologi. Det var där man kunde samla barn i samma ålder, vilket gjorde vissa standardiserade observationer möjliga.⁴⁴ För Barnstugeutredningens diskussion om den allmänna förskolan gällde dock det motsatta förhållandet. Som framgått ovan var begreppet utveckling grundläggande för att förstå förskolans vitala roll för barnen. Förskolan handlade inte enbart om att ta hand om barnen och påverka dem vid ett tillfälle, utan förskolan handlade om barnens utveckling och följaktligen om hela deras framtid.

Samtidigt som Piaget och Erikssons teorier lade grunden för förskolans betydelse genom att på olika sätt beskriva barnets utveckling, gav dessa teorier tillsammans en mycket komplex bild av barnet. En av de teoretiska utmaningar som Piaget och Erikssons teorier ställde Barnstugeutredningen inför, var hur dessa teorier skulle kunna kombineras i en koherent förståelse av barn och deras utveckling. Barnstugeutredningen löste detta genom att hos Piaget och Eriksson identifiera tre kompetenser som utredningen ansåg var resultatet av barnens kognitiva och socioemotionella utveckling: jag-uppfattning, begreppsbildning, och kommunikation. Dessa tre kompetenser, som definierades närmare i utredningen, betraktades som sammanflätade. En uppfattning av det egna jaget förutsatte förmågan att bilda begrepp; begrepp förutsatte förmågan till kommunikation; kommunikation förutsatte såväl att barnet har begrepp att kommunicera med och någon slags uppfattning av sig själv och det egna jaget.⁴⁵

Denna komplexitet var dock inte bara teoretisk, utan den fick också politiska och pedagogiska konsekvenser för hur förskolans ansvar beskrevs av Barnstugeutredningen. Eftersom dessa intellektuella och emotionella funktioner hela tiden var samverkande, fick förskolan inte bara ett viktigt ansvar för

⁴² SOU 1972:26 s. 56 f.

⁴³ Nikolas Rose, "Psykologens blick", i Kenneth Hultqvist & Kenneth Petersson (red.), *Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik* (Stockholm 1995) s. 182–185.

⁴⁴ Rose (1995) s. 186.

⁴⁵ SOU 1972:26 s. 59, 61, 63 f.

barnens utveckling, utan även ett brett ansvar som förutsatte ett integrerat arbetssätt. Framförallt betonades, säkerligen i relation till skolan, att förskolan inte borde lägga allt för stor vikt vid begreppsbildningen. I stället borde större vikt läggas vid jaguppfattningen, som exempelvis utvecklades genom rutinfost-
 ran, måltider och toaletsituationer. Det handlade också om att öva barnet i att uttrycka känslor och upplevelser.⁴⁶ Det var endast så som den allmänna förskolan kunde fylla en funktion för det uppväxande släktet.

Tidigare forskning om styrningsrationaliteter och politiska diskurser har betonat betydelsen av grafiska framställningar som kartor, tabeller och scheman för det politiska tänkandet.⁴⁷ I fallet med den allmänna förskolan, så begripliggjordes dess betydelse inte heller enbart med hjälp av meningar, påståenden, beskrivningar och analyser, utan även med olika slags bilder och tabeller. Som noterades ovan använde Barnstugeutredningen sig av statistik för att belägga skiftarbetarbarnens utsatthet, vilket visualiserades med tabeller över de problem som drabbade skiftarbetarna. För att beskriva barnet och dess relation till såväl förskola som samhälle använde sig Barnstugeutredningen också av en tämligen avancerad modell där individens egenskaper relateras till dess interaktion med den omgivande miljön och samhället som sådant (se bild 2).

Av modellen i bild 2 framgår också hur Barnstugeutredningen presenterade förskolans pedagogiska program med utgångspunkt från bland annat Piaget och Erikssons teorier. Som en sådan presentation har modellen sannolikt sina begränsningar. För det ovana ögat är den inte helt lätt att förstå. Samtidigt är figurens ambitioner talande. Den kan sannerligen beskrivas som en visualiseringsteknik; en metod för att försöka fånga den svårfångade relationen mellan barn, förskola och samhälle på en boksida med hjälp av ett antal boxar och pilar. I det avseendet är modellen viktig eftersom den närmast utgör en sammanfattning av hur Barnstugeutredningen föreställde sig förskolans plats i samhället. Förskolan var inte enbart ett svar på exempelvis barnets behov, utan befann sig snarare i mitten av en mängd olika relationer.

⁴⁶ SOU 1972:26 s. 64.

⁴⁷ Se t.ex. Rose (1995) s. 177 f.

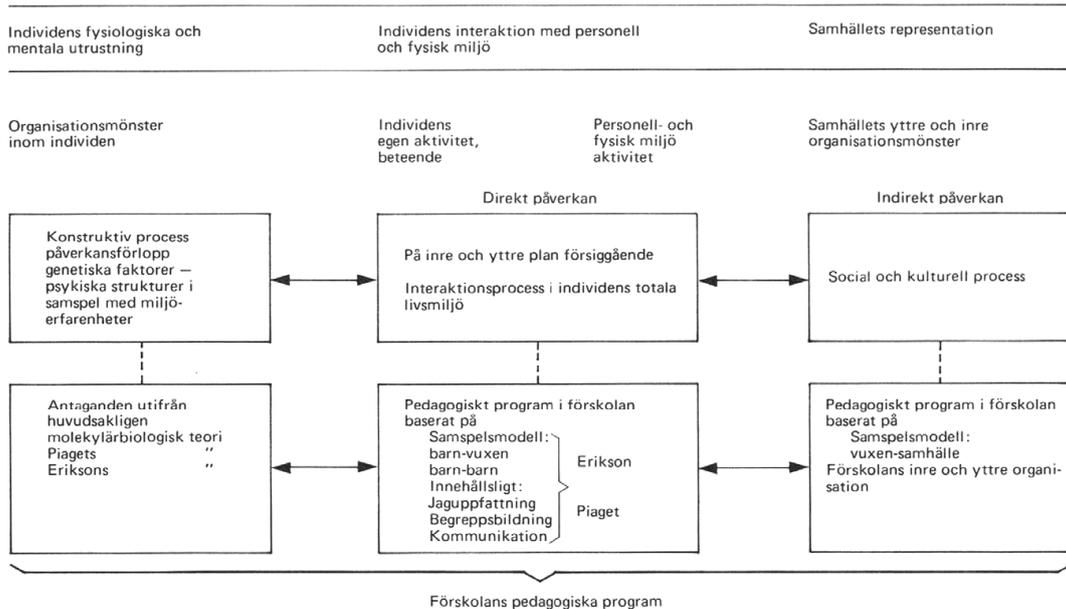


Bild 2. En modell över individens utvecklingsprocess i relation till såväl den omgivande sociala och materiella miljön, som samhället i stort. SOU 1972:26 s. 60.

Utbyggnaden och dess ekonomi

Vid sidan av sociologiska och psykologiska analyser var statistiska beräkningar och ekonomiska prognoser Barnstugeutredningens kanske viktigaste metod för att göra den allmänna förskolan såväl begriplig som motiverad. Barnstugeutredningens medarbetare var väl medvetna om att dess förslag om allmän förskola för alla 6-åringar innebar stora kostnader och en kraftig investering. För att presentera denna kostnad, och få den att framstå som rimlig, vidtog utredningen flera steg som alla involverade omfattande beräkningar.

Som delvis redan framgått, kännetecknades Barnstugeutredningens analyser av den allmänna förskolan av ett utvecklat användande av statistiska beräkningar. Statistik har i sig beskrivits som resultatet av ett förändrat intresse för nationers befolkning, som inneburit att stater strävat efter att kartlägga dess egenskaper (antal, ålder, bostadsort, anställning, sjukdomar etc.) för att kunna använda sådan information som beslutsunderlag. Samtidigt som statistiken ägnade sig åt befolkningen som helhet, innebar den också att individens egenskaper blev möjlig att styra på nya sätt.⁴⁸

Barnstugeutredningen uppvisade också en stor entusiasm inför siffror och beräkningar. Syftet var dock inte att kartlägga en befolkning, som sedan skulle kunna styras genom befolknings-, handels-, eller socialpolitiska åtgärder, utan

⁴⁸ Nikolas Rose, *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self* (London 1999) s. 6 f. För det svenska intresset för befolkningen, se Karin Johannisson, "Folkhälsa: Det svenska projektet från 1900 till 2:a världskriget", *Lychnos* 56 (1991). Angående det tidiga 1800-talet som en tid av entusiasm inför statistik, se t.ex. Ian Hacking, "Biopower and the Avalanche of Printed Numbers", i Vernon Cisney & Nicolae Morar (red.), *Biopower: Foucault and Beyond* (Chicago 2016) s. 67 f.

det var mer specifikt: att beräkna kostnaderna för en allmän förskola, och visa att de var överkomliga.

Barnstugeutredningens analys av förskolans utbyggnad inleddes med beräkningar av den utbyggnadstakt som skulle krävas för att en allmän förskola skulle kunna sättas i verket 1975. Detta var naturligtvis en komplicerad uppgift, och Barnstugeutredningen tog sin utgångspunkt i uppskattningar av det totala behovet av förskola, vilket bland annat inkluderade barn upp till sex år med förvärvsarbetande mödrar, och det uppskattade antalet sex-åringar 1975. Utredningens preliminära resultat var att en allmän förskola krävde en kraftigt höjd utbyggnadstakt. Den genomsnittliga årliga utbyggnaden av heldagsförskolor, som varit omkring 4 500 platser under den föregående femårsperioden, behövde ökas till mellan 7 000 och 15 000 platser per år under åren 1971–1975. För deltidsförskolan, vars platser ökat årligen med omkring 4 750 under föregående femårsperiod, rörde det sig om cirka 10 000 platser per år. Som ett resultat av denna utbyggnad behövdes också en ny dimensionering av förskolläro- och barnskötarutbildningen.⁴⁹

I sin diskussion kring denna utbyggnad noterade Barnstugeutredningen att kommuner ofta uppfattade förskoleverksamheten som ett ekonomiskt besvärande åtagande, inte minst i ljuset av den sviktande konjunkturen som karaktäriserade åren 1970–1971. Den utvidgning som utredningen presenterade skulle också komma att kosta. Barnstugeutredningen räknade med en resursinsats om 11 500 kronor per barn, vilket motsvarade 84 510 kronor omräknat med konsumtionsprisindex (2015). Skulle de svenska kommunerna sikta på halv behovstäckning för heltidsförskola 1980 skulle detta kosta sammanlagt 1,73 miljarder kronor (12,68 miljarder kronor i 2015 års värde).⁵⁰

Barnstugeutredningen framhöll dock att denna kostnadsökning måste sättas i sin kontext. Vid sidan av hur viktig förskolan var för barnens allsidiga utveckling och deras jämlika uppväxtvillkor, framhölls de jämförelsevis låga kostnader som kommunerna historiskt hade haft för förskolorna. Utredningen pekade också på hur förskolan kunde ha mer långsiktiga effekter, vilka inkluderade en minskning av framtida sociala problem.⁵¹

Vid sidan av dessa övergripande effekter, vilka fick positiva samhällsekonomiska konsekvenser, noterades också mer specifika följder av införandet av en förskola. För att begripliggöra dessa använde sig utredningen av distinktionen mellan brutto (före avdrag) och netto (efter avdrag). Barnstugeutredningen godtog naturligtvis att fler förskolor innebar kraftigt ökade bruttokostnader för kommunerna, men hävdade att nettokostnaden skulle bli avsevärt lägre eftersom förskoleplatser innebar att kommunerna tillfördes resurser genom antingen ökade intäkter eller besparingar av olika slag.

⁴⁹ SOU 1972:27 s. 242 ff., 260 f.

⁵⁰ SOU 1972:27 s. 477, 480.

⁵¹ SOU 1972:27 s. 477.

Barnstugeutredningen menade att förskolor innebar minskade kostnader för socialhjälp och bostadstillägg. Varje förskoleplats innebar också ökade kommunala intäkter om 1 000 kronor i ökade statsbidrag.⁵² Förskolor kunde dessutom öka kommunernas skatteintäkter. Utredningen noterade att de studier som antog att varje ny plats i en heltidsförskola frigjorde en vuxen för arbetsmarknaden naturligtvis gav den högsta uppskattningen av nya skatteintäkter, men att så inte behövde vara fallet. En ny förskoleplats kunde exempelvis tillfalla en förälder som redan hade barnet hos en dagmamma eller inte hade lyckats förse barnet med tillfredsställande tillsyn under dagarna. För de sistnämnda föräldrarna löste förskolan ett socialt och praktiskt problem, men förskolan gav där inte nödvändigtvis upphov till några nya intäkter. Beräkningar av skatteintäkter borde därför, enligt Barnstugeutredningen, grundas på att någonstans mellan varje och varannan plats i en heltidsförskola innebar att en vuxen kunde ta heltidsarbete. Om kommunens resursinsats per barn i genomsnitt var 11 500 kronor, innebar detta att kommunen kunde räkna med ett tillskott om cirka 2 000 kronor per barn i skatteintäkter.⁵³

Vad dessa analyser visade (vilket också var deras syfte) var alltså att nettokostnaden per barn blev lägre än bruttokostnaden för en utbyggd förskola. Denna slutsats stärktes också av flera mindre undersökningar. Barnstugeutredningen hänvisade till en fallstudie av ett daghem i Göteborg, där kommunens intäkter och kostnader för ett daghem hade kartlagts. Enligt denna studie, som dock omfattade en hög andel låginkomsttagare, utgjorde skatteintäkterna inte en särskilt viktig inkomstkälla. I stället såg en förskoleplats ekonomi ut på följande sätt. Bland kostnaderna utgjorde driftskostnaderna den största posten (81 procent). Bland intäkterna utgjorde minskad socialhjälp den största posten (43 procent), följt av föräldraavgifter och statliga bidrag (15 procent). Ökade skatteintäkter (14,5 procent) och besparingar av bostadstillägg (endast 0,5 procent) stod för en mindre del.⁵⁴

Barnstugeutredningens analys av utbyggnaden av förskolor i Sverige baserades även på en liknande analys som hade gjorts av daghemsutbyggnad i Stockholm. I jämförelse med fallstudien av daghemmet i Göteborg hade denna analys än mer nyanserade utgångspunkter. Den utgick bland annat från antagandet att 52 procent av mödrarna övergick från att vara hemmafruar till att lönearbeta när en daghemsplats blev tillgänglig, att 6 procent började studera, medan 30 procent av mödrarna redan hade heltidsarbete när daghemsplats erbjöds. I de fall man räknade med att modern hade en sambo, hade utredningen också tagit i beräkning att denne hade en årsinkomst som varierade från 20 000 kronor per år, till 45 000 kronor per år (330 690 kronor mätt med 2015 års konsumtionsprisindex).⁵⁵

⁵² SOU 1972:27 s. 492.

⁵³ SOU 1972:27 s. 491 f.

⁵⁴ SOU 1972:27 s. 495.

⁵⁵ SOU 1972:27 s. 497.

Enligt denna uträkning skulle nettokostnaden för varje förskoleplats bli 5 100 kronor per inskrivet barn och år, vilket alltså var mindre än hälften av den resursinsats om 11 500 kronor per barn som Barnstugeutredningen räknade med. Eftersom ökad verksamhet vid fritidshemmen ingick i denna uträkning, inkluderades också vad som i praktiken innebar en halv fritidshemsplats i denna siffra. Som framgår av bild 3, utgjorde personalkostnader kommunernas största kostnadspost för förskolorna (59 procent), följt av lokalkostnader och övriga driftskostnader. På intäktsidan listade utredarna besparingar på socialhjälp och bostadstillägg samt ökade skatteintäkter för den familj som erhöll daghemsplats (49 procent), men räknade också med skatteintäkter från familjer som innan den allmänna förskolan introducerades tagit hand om andra familjers barn (10 procent). Därtill kom också ökade skatteintäkter, som utgjorde 29 procent av kommunernas intäkter per förskoleplats.⁵⁶

Den betydelse som tillskrevs de ökade skatteintäkterna framgick också av nationalekonomen Bengt Jönssons analys som uppmärksammade förskolornas värde ur ett kommunalfinansiellt perspektiv. Enligt Jönsson fanns det naturligtvis kostnader involverade, och han erkände att de svenska kommunernas ekonomi hade varit ansträngda under de senaste åren. Men som nationalekonom kunde han ändå inte ifrågasätta en utbyggnad av förskolorna, eftersom det ur ett principiellt perspektiv "måste vara fel att försöka lösa de kommunalfinansiella problemen genom att hindra innevånarna i kommunen från att bli skattebetalare".⁵⁷

Tabeller, likt den som är avbildad i bild 3, spelade i detta sammanhang flera olika roller i Barnstugeutredningens framställning. Tabellerna genererade och åskådliggjorde de uppgifter som utredningen stödde sig på. För utredningen var de därigenom en viktig teknik för att synliggöra den allmänna förskolan, och göra den hanterlig och enkel att förstå. Det som annars hade varit svårt att beräkna och fastställa med säkerhet, framstår i tabellform både som sant och tydligt. Den slutsats som tabellerna visar blir både åskådliggjord och bevisad: förskolan kostade inte lika mycket som bruttokostnaden och de initiala investeringarna antydde.

Trots de möjligheter som sådana uträkningar och tabeller erbjöd Barnstugeutredningen, noterades dock att förskolans ekonomi överskred det som dylika tabeller kunde fånga. Barnstugeutredningen beskrev detta som att ingen av de refererade undersökningarna "har gjort anspråk på fullständighet i kalkylerna". Barnstugeutredningen gjorde också en distinktion mellan kortsiktiga och långsiktiga effekter av en utbyggnad av förskolorna, och mellan kommunalekonomiska och samhällsekonomiska effekter. Enligt Barnstugeutredningen fanns det samhällsekonomiska konsekvenser av förskolorna som var svåra eller omöjliga att uppskatta.⁵⁸

⁵⁶ SOU 1972:27 s. 498.

⁵⁷ SOU 1972:27 s. 495. Citat från s. 493.

⁵⁸ SOU 1972:27 s. 492 f.

Tabell 4 Kommunalfinansiering kalkyl för ökat daghemsbyggande i Stockholm.

Kostnader	
Personal vid daghemmen	8 400
Lokaler för daghemsverksamheten	1 550
Övrig drift vid daghemmen	1 500
Centrala insatser inom förvaltningen	300
Ökad barnvårdarverksamhet (nettopost)	1 250
Ökad fritidshemsverksamhet (nettopost)	1 350
Summa kr per inskrivet barn och år	14 350
Intäkter	
Besparingar i socialhjälp och bostadstillägg, ökade skatteintäkter samt avgifter vid hushåll vars barn fått daghemsplats vid andra hushåll som i barntillsynshänsen berörs av utbyggnaden	4 500
Statsbidrag	900
Minskat behov av lekskolor (nettopost)	2 650
Minskat behov av kommunala familjehem (nettopost)	850
Summa kr per inskrivet barn och år	350
Summa kr per inskrivet barn och år	9 250

Bild 3. Förskolans kostnader och intäkter. SOU 1972:27 s. 498.

Dessa, mer efemära, samhällsekonomiska konsekvenser var av olika slag. Utredningen ville framhålla att den ökning i förvärvsarbete, som följer av att mödrar lämnar sina barn i förskolan, hade långsiktiga konsekvenser. Mödrar, som arbetade när barnen var små, skulle komma att stanna på arbetsmarknaden långt efter det att familjerna slutat att belasta kommunens ekonomi genom att placera sina barn i förskola eller fritidshem. Vid sidan av att detta ökade kommunernas skatteinkomster, minskade det också den offentliga sektorns kostnader. Barnstugeutredningen menade att om en förälder var borta från arbetsmarknaden under barnets hela förskoletid, så kunde det vara svårt för föräldern att återvända till arbetslivet. Tidens snabbt föränderliga arbetsmarknad innebar att yrkeskunskaper snabbt blev inaktuella. Som ett resultat riskerade föräldern antingen att förbli utanför arbetsmarknaden, även när barnet börjat skolan, eller så behövde föräldern skola om sig. Återgick inte föräldern till arbetsmarknaden, uppstod kommunala kostnader i form av uteblivna skatteintäkter. Valde föräldern att vidareutbilda sig, var det enligt utredningen ofta staten som drabbades av kostnaderna för denna utbildning.⁵⁹

Barnstugeutredningen såg även andra ekonomiska konsekvenser av en utbyggnad av förskolesektorn. Ytterligare förskolor skulle till exempel kunna öka arbetstillfällena i områden med arbetslöshet, exempelvis i glesbygder. Inom ramen för en arbetsmarknad med hög efterfrågan på arbetskraft kunde förskolor

⁵⁹ SOU 1972:27 s. 492 f.

också minska kommunala och statliga kostnader för omflyttning och invandring, eftersom förskolorna kunde frigöra arbetskraft från redan befintliga hushåll. Detta – att öka möjligheterna för redan befintliga hushåll att ställa sin arbetskraft till förfogande – ansågs också minska kommunernas investeringar i skolor, gator, vatten och avlopp, eftersom färre hushåll skulle krävas för att fylla arbetsmarknadens behov.⁶⁰

Avslutningsvis argumenterade Barnstugeutredningen för att förskolans ekonomiska betydelse måste studeras på en mer generell nivå. Mäter man det tillskott till den samlade nationalinkomsten som det ökade förvärvsarbete som en utbyggd förskola möjliggjorde, menade utredningen att detta tillskott ”med breda marginaler” översteg de totala samhälleliga kostnaderna för förskolans utbyggnad, även om man räknade med att det fanns familjer som hade flera barn i förskolan samtidigt.⁶¹

Sammanfattningsvis har jag alltså i avsnittet ovan visat hur Barnstugeutredningen inte bara betraktade förskolor som ett svar på ett samhälle i förändring, där barnen behövde en allsidig förskoleverksamhet under en särskilt känslig utvecklingsperiod. I stället strävade utredningen även efter att förklara vad en utbyggnad av förskolesektorn i Sverige skulle innebära. Vid sidan av att en allmän förskola skulle vara viktig för Sveriges barn, kunde Barnstugeutredningen också argumentera för att en sådan utbyggnad inte skulle innebära så stora kommunala kostnader som man kunde tro, och att det nationalekonomiska värdet av en allmän förskola till och med skulle kunna vara större än samhällets kostnader för densamma.

Barnstugeutredningens intellektuella maskineri

I denna studie av Barnstugeutredningen har jag ägnat mig åt vad som kan kallas för utredningens intellektuella maskineri, det vill säga de föreställningar, begrepp och kunskaper som utredningen använde för att göra en utbyggnad av den svenska förskolesektorn både begriplig och motiverad. Min undersökning har framförallt ägnat sig åt tre aspekter av Barnstugeutredningens omfattande publikationer: barnet, samhället och förskolans ekonomi.

Undersökningen har visat att Barnstugeutredningens förslag till en lag om förskoleverksamhet baserades på föreställningar och begrepp hämtade från en rad olika områden. Historisk-sociologiska resonemang om det moderna samhällets framväxt parades med psykologiska beskrivningar av barn baserade på Erik H. Erikssons och Jean Piagets teorier, och ekonomiska analyser av de kostnader och intäkter som en utbyggd förskola skulle innebära såväl på en kommunal som en nationell nivå. Särskilt av de ekonomiska analyserna framgår den

⁶⁰ SOU 1972:27 s. 492 f., 500.

⁶¹ SOU 1972:27 s. 493.

betydelse som beräkningar och statistiska analyser hade för Barnstugeutredningens beskrivningar av förskolan och dess utbyggnad. Det var genom dessa ekonomiska analyser som utredningen kunde visa att en förskola för alla verkligen kunde bli möjlig.

Vid sidan av denna generella grund som Barnstugeutredningen lade för en allmän förskola, har jag också kunnat visa hur dess resonemang baserades på specifika föreställningar och begrepp. Av stor betydelse för utredningens argumentation var beskrivningar av det framväxande svenska samhället. Genom beskrivningar av en generell samhällslig utveckling mot ett modernt anonymt samhälle, där kärnfamiljen isolerades, motiverades en allmän förskola eftersom alla barn påverkades av denna generella utveckling. Grundläggande var också föreställningar om barndomen som en särskilt känslig period i barnens utveckling, vilket gjorde förskolan avgörande för hela barnets fortsatta liv, och föreställningar om förskolans ekonomi. Barnstugeutredningen gjorde bland annat avgörande distinktioner mellan brutto- och nettokostnader, och förskolans ekonomi ur kommunalt respektive nationellt perspektiv, vilket gjorde det möjligt att tala om lägre kommunala kostnader för förskolan och förskolans stora samhällsvinster.

Mot bakgrund av de tidigare studier som behandlat barnstugeutredningen innebär min analys kanske framförallt en breddning av perspektivet. Om tidigare forskning i huvudsak ägnat sig åt frågan om vad Barnstugeutredningen förespråkade, och vilka föreställningar om barn, förskola och föräldrar som utredningen därmed gav uttryck för, har jag i denna studie kunnat visa att utredningarna innehöll mycket mer. Som Nikolas Rose påpekat, är politiska diskurser jämförelsevis vildvuxna, och det gällde även den som Barnstugeutredningen deltog i.⁶² Såväl historisk-sociologiska och psykologiska som ekonomiska teorier användes av utredningen. Barnstugeutredningen baserades också på statistiska analyser av skiftarbetets konsekvenser för arbetstagare och ekonomiska utredningar av kommunernas kostnader för förskolorna, vilka samsades med beskrivningar av barnens nervsystem, föreställningar om invandrabarn och sociala relationer

Genom att analysera de teorier, begrepp och föreställningar som Barnstugeutredningen använde sig av för att begripliggöra och motivera den svenska förskolans utbyggnad har jag också kunnat sätta Barnstugeutredningen i ett nytt kritiskt ljus. Denna kritik handlar inte om att ifrågasätta utredningen, utan det är en kritik som handlar om att visa på utredningens förutsättningar i det omfattande intellektuella arbete som krävdes för att legitimera och begripliggöra en allmän förskola. Det är heller inte kritik som ifrågasätter den plats Barnstugeutredningen har i den svenska förskolans historia, som en del i det arbete som ledde fram till 1975 års förskolelag. Istället är det ett slags kritik som tar ner Barnstugeutredningen på jorden. Genom en närmare analys av dess politiska diskurs kan min analys visa på avståndet mellan utredningen och dess

⁶² Rose & Miller (1992) s. 178.

konsekvenser. Fast utredningens konsekvenser var omfattade, var den baserad på föreställningar om glesbygdens barn, utredningar av skiftarbetande polisens samlagsrekvens och analyser av kommunala besparingar av bostadstillägg vilka var allt annat än storslagna.

KAPITEL 11

Lärarkrav och ekonomisk styrning

1990-talets utbildningsreformer i ljuset av välfärdsstatens förvandling

Johanna Ringarp

Kommunaliseringen av skolan i början av 1990-talet tas i den politiska debatten oftast upp som en av de största reformerna i modern tid, ja nästan som en revolution, mot likvärdighetstanken inom svensk skola. Men var kommunaliseringen verkligen en revolution? Eller var det tvärtom något som hade varit på gång under lång tid och som låg inneboende i såväl konstruktionen med kommunalt anställda lärare med statligt reglerade löner som den svenska välfärdsstatens orimliga tillväxt och byråkratisering under perioden mellan 1960 och 1980? Det är vad detta kapitel ska diskutera genom en historisk tillbakablick på skolans organisering under 1900-talet.

På ett julkort som skickades i december 1989 till dåvarande skolministern Göran Persson (S) stod det: "Till kommunalrådet Göran Persson. God jul tillönskas brevbäraren. PS! Du har tagit på dig en för stor kostym, Göran lelle! Avgå för skolans skull!"¹ Detta brev var bara en i raden av vykort med bilder och egenhändiga skrifter som skickades under 1989 till utbildningsdepartementet. I breven görs oftast jämförelser mellan skolministern och Jöran Persson, kunglig sekreterare och prokurator hos Erik XIV.² Andra motståndare till reformen önskar skolministern en enkel biljett hem till Katrineholm³ eller skickar bara en hälsning till "Svikar Persson"⁴.

¹ Dnr 1902/89 nr 502, Grundskoleenheten, Utbildningsdepartement Departementsakter ad acta, Dnr 4216/89, Handlingar i utbildningsdepartementet arkiv 1975–96, E2B:70, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet, Riksarkivet (RA).

² "Jöran Persson", Svenskt biografiskt lexikon, <sok.riksarkivet.se/sbl> (Hämtad 2016-11-28).

³ Dnr 1902/89 nr 179, Grundskoleenheten, Utbildningsdepartement Departementsakter ad acta, Dnr 4216/89, Handlingar i utbildningsdepartementet arkiv 1975–96, E2B:70, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet, (RA).

⁴ Dnr 1902/89 nr 525, Grundskoleenheten, Utbildningsdepartement Departementsakter ad acta, Dnr 4216/89, Handlingar i utbildningsdepartementet arkiv 1975–96, E2B:70, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet, (RA).



Bild 1. Göran Persson (f. 1949) var skolminister 1989–1991 och blev sedermera socialdemokratisk partiordförande (1996–2007) och statsminister (1996–2006). Bilden är tagen i samband med presskonferensen då Persson presenterades som ny skolminister. Foto: Lars Pehrson/SCANPIX.

Men det fanns även de som ville visa sin uppskattning för skolministerns reformer: "God jul och Gott nytt år tillönskas av betongarb. Allan Westerberg (...) Ge inte vika för lärarkraven. De är redan privilegierade (sic!)"⁵ och FSK Sonja Westman skriver "Hurra för att du orkar och vågar ta tag i kommunaliseringens reformen".⁶ Reformen, som har kallats för "kommunaliseringen av skolan", har i efterhand använts som ett slagträ i debatten om omläggningen av svensk utbildningspolitik. Men frågan är om man, som en del av debattörerna i samtiden gjorde, kan se kommunaliseringens reformen som en revolution? I följande kapitel driver jag tesen att så inte var fallet. Istället bör förändringarna som skedde i början av 1990-talet ses som kulmen på en förändringsprocess som hade varit på gång under lång tid inom hela den offentliga sektorn till följd

⁵ Dnr 1902/89 nr 502, Grundskoleenheten, Utbildningsdepartement Departementsakter ad acta, Dnr 4216/89, Handlingar i utbildningsdepartementet arkiv 1975–96, E2B:70, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet, (RA).

⁶ Dnr 1902/89 nr 502, Grundskoleenheten, Utbildningsdepartement Departementsakter ad acta, Dnr 4216/89, Handlingar i utbildningsdepartementet arkiv 1975–96, E2B:70, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet, (RA).

av kritiken mot den ständigt växande välfärdssektorn och den ökade byråkratiseringen under 1960- och 1970-talen. Att det sedan kom att uppfattades som en revolution i samtiden hade att göra med att när slaget stod om lärarnas tjänstetillsättning och mål- och resultatstyrning, blev förändringarna synliga för gemene man.

Med utgångspunkt i de tankar och idéer som fanns inom den svenska välfärdssektorn när grundskolan byggdes upp diskuteras i följande kapitel vilka tidigare samhällsliga fenomen och maktrelationer inom välfärdssektorn som utmanades under perioden och vilken utveckling förändringen förde med sig. Det empiriska källmaterialet består främst av offentligt material från riksdag, regering och Skolverket samt av protokoll och årsberättelser från lärarförbunden och kommunförbundet.

Kommunaliseringen av lärarkåren

Det var den 8 december 1989 som riksdagen beslutade med röstsiffrorna 162 för och 157 emot, att kommunalisera lärartjänsterna.⁷ Motiven från regeringens sida, så som det beskrevs i propositionen, var att det dubbla huvudmannaskapet, det vill säga, att lärarna hade varit kommunalt anställda men med statligt reglerade löner, hade medfört två problem: Dels hade lärarna hamnat mellan stolarna, då varken kommunen eller staten hade tagit sitt ansvar för professionen. Dels hade kommunerna behövt bygga upp en stor administration enbart för skolfrågor vid sidan om den övriga kommunala verksamheten. Genom att föra ner ansvaret på den lokala nivån hoppades staten att ansvarsfördelningen skulle bli tydligare.⁸ Därtill har tidigare forskning visat att det också fanns, inte minst från Finansdepartementet, ekonomiska motiv till reformen. Departementet hade i samråd med Svenska Kommunförbundet kommit fram till att decentraliseringen var en möjlig lösning för att effektivisera och spara i de offentliga finanserna, samtidigt som världsstatens funktioner kunde finnas kvar.⁹ Riksdagens beslut i december 1989 innebar således att de konflikter och de många infekterade debatter både mellan lärarförbunden och inom riksdagspartierna som hade förts både i riksdagen och i media, under 1989 fick ett slut. Konflikterna hade handlat dels om rent

⁷ Riksdagens protokoll 1989/90:42, "Kommunalt huvudmannaskap för lärare m.fl. på skolområdet", Riksdagen 1989/90 protokoll 41–46, 7/12–14/12 1989, Band A5, (Stockholm 1989) s 84.

⁸ Regeringens proposition 1989/90:41 *Om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syofunktionärer* (Stockholm 1989).

⁹ Johanna Ringarp, *Professionens problematik: Lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling* (Stockholm 2011) s. 175–183.

sakpolitiska frågor, dels om mer politiskt-ideologiska skiljelinjer. Bland motståndarna till förslaget fanns både lärare, politiker och en stor del av allmänheten.¹⁰ *Arbetarbladet* sammanfattade läget efter riksdagsbeslutet med följande ord:

Riksdagen har nu beslutat att kommunerna skall ha hela ansvaret för personalen i skolan. Ett beslut som ligger väl i linje med önskemålen om odelat ansvar för samhällets verksamheter. Tyvärr kom frågan att bli partipolitiskt brännbar (sic!). Borgerliga partier som i andra sammanhang talar om decentralisering har sökt slå mynt av det missnöje som SACO-lärarna gett till känna. Skolledarna som också är organiserade i SACO tycker däremot att det var bra att en riksdagsmajoritet ställde upp för kommunaliseringen. För kommunerna gäller det nu att visa att de är vuxna att axla hela ansvaret för skolans verksamhet. För oss som medborgare innebär beslutet rimligen att vi får lättare att påverka skolan. Det är en viktig demokratisk vinst.¹¹

Kommunerna behövde visa att de kunde ta sitt ansvar menade *Arbetarbladet*. Detta eftersom det bland kommunerna fanns många som hade argumenterat för att det dubbla huvudmannskapet skulle bort. Skälet till det var att de menade att den konstruktionen hade medfört att kommunerna inte hade haft möjlighet att vara arbetsgivare ordentligt åt en stor del av den personal som arbetade inom utbildningssektorn. Kommunförbundet sammanfattade kommunernas syn på saken med följande ord:

När vi som är kommunalt verksamma diskuterar skolan, så gör vi det av omtanke om och av ärligt intresse för verksamheten. Vi vill att det skall fungera så bra som möjligt i skolan. Vi vill få ut så mycket och så bra verksamhet som möjligt för varje krona som vi satsar på skolan.¹²

Visst fanns det ett stort intresse i kommunerna för skolfrågor, men citatet ovan förmedlar att det samtidigt också fanns en förhoppning om att kommunaliseringen skulle kunna effektivisera utbildningssektorn, det vill säga både förskolan och skolan i kommunerna. En förändring som lärargrupperna var starkt skeptiska mot. Framförallt vände de sig mot att det nya arbetsavtalet skulle binda dem mer vid skolan även när de inte undervisade. Två lärarröster får exemplifiera detta. I det första mötet vi en civilekonom som under 20 års tid arbetat som lärare i företagsekonomi. Han skriver:

¹⁰ Se exempelvis "Läraryrket mot varandra", *Gotlands tidningar*, 7/10 1989 & "SACO-S trappar upp", *Göteborgs-Posten*, volym G, konflikten 1989, pressklipp, LR:s arkiv, Tjänstemanna- & Akademikerorganisationers centrum för dokumenthantering & forskning (TAM); "Skolkonflikt", *Helsingborgs Dagblad*, 24/11 1989, volym H, konflikten, 1989, pressklipp, LR:s arkiv (TAM).

¹¹ "Kommunalisering", *Arbetarbladet*, 9/12 1989, volym A, konflikten, 1989, pressklipp, LR:s arkiv, TAM.

¹² Kommunförbundets förbundsordförande Lars Eric Ericsson anförande, Kommunal skolriksdag, 12/10 1989, s. 4, bilaga 1 till cirkulär 1989:125, Svenska Kommunförbundet, Volym 93, Cirkulär 100-154, Svenska Kommunförbundet, Centrum för Näringslivshistoria (CFN).

Jag trivs bra med mitt jobb och med mina elever. Om jag jämför min lön med vad mina gamla kurskamrater från Handels i dag tjänster i det privata näringslivet så torde jag hamna på 50-60%. Detta tar jag dock med jämnmood framförallt med tanke på en sak – arbetstiderna. Jag uppskattar enormt den frihet som det innebär att jag kan förelägga en icke obetydlig del av min arbetstid till plats och tid som jag bestämmer själv. För mig är detta livskvalitet! Jag har exempelvis ett par lektionsfria eftermiddagar i veckan. Är det vackert väder kanske jag tar mig en tur i skogen eller vad som nu faller mig in. I gengäld arbetar jag gärna in detta på kvällen eller under veckoändan. Att tvinga in mig i skolans ganska tråkiga och trista lokaler varje dag 8-16 skulle påverka min trivsel mycket negativt och absolut inte vara någon glädje för mina elever. Det enda som skulle gnugga händerna vid en sådan reform är förmodligen landets kaffe-producenter! (...) Sveriges elever behöver lärare med arbetsglädje!¹³

En annan lärare som skrivit in till Utbildningsdepartementet ställer förändringen i ett större perspektiv och menar att skolministern bara ser ministerposten som en språngbräda i sin karriär:

Persson kan omöjligt begära en positiv inställning till förändringar i skolans verksamhet av en personal som i årtal trakasserats av arbetsgivarverk och departement, med underliga dagsländebehitt av modekaraktär som ideligen påtvingats uppifrån (...) Detta är alltså Perssona (sic!) metoder att "vrída" skolan rätt ingen. Det visar att vi ännu en gång har fått en diletter som skolminister, utan andra ambitioner än att använda den lågstatusplacerade skolorganisationen som en språngbräda för vidare klättring mot den politiska toppen.¹⁴

Dessa båda lärare var inte ensamma om sin kritik och oro inför vad reformen skulle innebära. Till saken hör att de tre lärarförbunden från början enhälligt hade varit emot kommunaliseringförslaget, eftersom de såg en risk för att kommunpolitikerna som arbetsgivare vara mer klåfingriga än sina gelikar på den statliga nivån, när det gällde styrning av skolverksamheten. De var däremot positiva till en decentralisering av beslut och ansvar för undervisning, om den tillkom lärarprofessionen själv. Under hösten 1989 beslutade sig TCO:s två lärarförbund *Sveriges Lärarförbund* (SL) och *Svenska Facklärarförbundet* (SFL) för att det var bättre att förhandla än att sätta sig på tvären. Framförallt var de måna om att se till att förbundens medlemmar fick till ett så bra avtal som möjligt då deras löner låg under SACO-lärarnas. SACO:s lärarförbund *Lärarnas Riksförbund* (LR) fortsatte dock att protestera mot förändringen och under hösten tog de också ut flera av sina medlemmar i strejk.¹⁵ Även de övriga politiska partierna var emot Socialdemokraternas förslag, då de menade att en decentralisering ner till

¹³ Skrivelse från Lars Kjellander, adjunkt, Katrinelundsgymnasiet, Göteborg, daterat 31/5 1989, Grundskoleenheten: Departementsakter ad acta Handlingar i utbildningsdepartementets arkiv 1975-96, E2B:59, 1-125, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet, (RA).

¹⁴ Dnr 3756/89, Skrivelse från Helge Rudling daterat 12/11 1989, Huvuddiarium 1989, 3101-4288, Huvudarkivet, C1A, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet, (RA).

¹⁵ Ringarp (2011) kap. 8.

kommunal nivå inte var en tillräcklig långtgående förändring. På vänsterkanten växte radikala sociala rörelser, inte minst med ett starkt miljöengagemang, sig starka vid sidan av de etablerade partierna. En decentralisering av skolan till kommunal nivå var inte ett alternativ för dessa då de vände sig emot de hierarkiska och elitistiska strukturerna i samhället generellt. Istället pläderade de för demokrati underifrån och byalag.¹⁶ De kritiserade också att inte tillräckligt hade gjorts för att överbrygga klassklyftan och fördjupa de demokratiska idealen i exempelvis skolorna.¹⁷ Från borgerligt håll riktades kritiken mest mot statens legitimitet eller brist på densamma när det gällde maktutövandet. Borgerligheten menade att statens verksamhet behövde begränsas till förmån för individernas självbestämmande och en ökad marknadsanpassning av samhället.¹⁸ I media gick det att läsa om socialdemokraternas kunskapsförakt och att det var dags att återigen se till att läraren fick stå i katedern.¹⁹

En skolklass består av unga människor med vitt skiftande intressen, önskningsar och behov. Sådana kan bara en ”överkvalificerad” lärare tillgodose. För att få sådana lärare måste yrket ges prestige och hederlig lön. Så behandlar man ännu läkaryrket, eftersom politiker gärna vill ha sina blindtarmar skurna av yrkeskunniga händer. Ungdomens fostran är det inte så kinkigt med.

Men den stat som föraktar sina lärare och sina unga bereder sin egen undergång. En sådan stat är Sverige.²⁰

Andra röster manade till besinning och uppmanade framför allt lärarna att besinna sig. Att gå från statligt till kommunalt reglerade tjänster kanske inte var något att strejka för:

Sakligt har strejken varit fullkomligt meningslös, den har riktad sig mot det mest generösa lönebudet i lärarkårens historia, men den växte fram ur avtalssystemets bisarra logik. Frågan om kommunaliseringen kunde bara lösas med ett rejält lönelöft och för att få med den TCO-anslutna majoriteten i lärarkåren krävdes dessutom en gemensam slutlön och en enhetlig arbetstid för alla lärare. (...) I denna emotionella virvelstorm har förnuftet inte haft en chans, nu brinner

¹⁶ Kjell Östberg, *När vinden vände. Olof Palme 1969–1986* (Stockholm 2009) s. 228–237; Kjell Östberg, *1968 – när allting var i rörelse: Sextiotalsradikaliseringen och de sociala rörelserna* (Stockholm 2002) s. 68 ff; Martin, Wiklund, ”1973 som prisma. 1970-talets tidsanda och dess innebörder”, i Marie Cronqvist, Lina Sturfelt & Martin Wiklund (red.), *1973 – en träff med tidsandan* (Lund 2008) s. 165.

¹⁷ Paula Blomqvist & Bo Rothstein *Välfärdsstatens nya ansikte. Demokrati och marknadsreformer inom den offentliga sektorn* (Stockholm 2008) s. 44–51.

¹⁸ Lars-Olof Pettersson, *Från rivstart till stopplag: privatiseringsvågen i välfärden 1979–2001* (Stockholm 2001) s. 29 ff. Se också ”Görans barrikader”, *Oskarshamns tidning*, 9/12 1989, volym O, konflikten, 1989, pressklipp, LR:s arkiv, TAM.

¹⁹ ”Tomt i katedern”, *Dagens Nyheter* (DN), 22/7 1989, Ö2:6, SL:s pressklipp, 1984–1992, Sveriges lärarförbunds arkiv, Tjänstemanna- och akademikerorganisationernas centrum för dokumenthantering & forskning (TAM).

²⁰ ”Läraryrket”, *Expressen*, 1989, Ö2:6, SL:s pressklipp, 1984–1992, Sveriges lärarförbunds arkiv, (TAM).

lärarkåren – landets intellektuella elit – av självbedrägeriets härliga eld, strejkar vilt, skriker, gormar och gråter över något så banalt som att byta från statligt till kommunal anställning.²¹

Förändrad styrning och marknadsisering av skelsektorn

Under 1980-talet förändrades den ekonomiska styrningen inom statlig förvaltning. Den nya styrningsreformen innebar att staten gick från att regelstyra till att formulera mål för verksamheten. Det vill säga tyngdpunkten försköts mot en tilltagande effektivisering av den offentliga sektorn och att medborgarna själva tog ansvar för sin sociala trygghet.²² Syftet med dessa organisatoriska förändringar var att öka effektiviteten och minska kostnaderna för verksamheterna. Denna form av ekonomisk styrning är en del av det idékluster som brukar benämnas *New Public Management* (NPM).²³ Någon enhetlig definition av NPM finns inte, men ett sätt att förklara begreppet är att se det som en samling av reformer som länkar ihop flera internationella administrativa trender som kom in i den offentliga sektorn i en rad länder under 1980-talet.²⁴ Utvecklingen innebar bland annat att offentlig verksamhet bröts upp i olika beståndsdelar, såsom "beställare-utförare-modeller" och andra former av "köp-och-sälj-system". Även utanför organisationen, ut mot medborgarna, kom retoriken och förhållningssättet att ändras. Medborgarna blev kunder och kommunernas verksamhet blev utförarproducenter. Medborgarnas rätt att själva få välja mellan olika serviceproducenter var ytterligare en faktor i förändringen. För att målen skulle nås infördes också prestationsbaserad och individuell lönesättning inom offentlig förvaltning.²⁵

Om det var en ny era som föddes genom dessa betänkanden, eller om impulserna till den nya styrningen av offentliga medel går att spåra tillbaka till 1960-talets programbudgetförsök råder det skilda uppfattningar om. I en rapport till Förvaltningskommissionen 1997 diskuteras dock det svåra samspelet mellan regeringen och statsförvaltningen till följd av resultatstyrningen.²⁶ Obestridligt är att ett mer (företags)ekonomiskt tänkande med långsiktig planering, högre kostnadsmedvetande, resultatstyrning med mera inom den offentliga för-

²¹ "Eftersnack kring brasan", *Dagens industri*, 15/12 1989, volym D, konflikten 1989, pressklipp, LR:s arkiv, TAM.

²² Torsten Svensson, *Marknadsanpassningens politik. Den svenska modellens förändring 1980–2000* (Uppsala 2001) s. 9, 14 f.

²³ Följande stycke bygger i stora delar på Ringarp (2011).

²⁴ Exempelvis Nya Zeeland, England med flera.

²⁵ Ringarp (2011) s. 35–36.

²⁶ SOU 1997:15, Stefan Lindström, Peter Ehn & Göran Sundström, *Det svåra samspelet: Resultatstyrningens framväxt och problematik, rapport till Förvaltningspolitiska kommissionen* (Stockholm 1997).

valtningen var ett sätt för staten att ta tillbaka budgeten som ett politiskt reforminstrument. Det skulle helt enkelt bli lättare att se vad de offentliga medlen användes till.

Den ekonomibaserade orienteringen fick också till följd att standardiseringen av kontrollverktygen och kostnadseffektiviseringen av verksamheterna ökade. För professionerna betydde detta att deras ställning försköts från eget ansvar och handlingsutrymme till redovisningsskyldighet.²⁷ NPM:s intåg i den offentliga sektorn medförde även att en ny typ av experter eller tjänstemän – managementprofessionella steg fram. En sorts commercialized professionalism som sociologen Lennart G. Svensson har beskrivit det som. Sociologen Julia Evetts har förklarat förändringen med hjälp av begreppen organisationsprofessionalism och yrkesprofessionalism, där den förra innebär en ökning av standardisering av arbetet utifrån arbetsledningens sida, medan det senare begreppet bygger på att de professionella genom sin autonomi och sitt handlingsutrymme kontrollerar sig själva.

De centrala myndigheterna och förvaltningarna såg i många fall dessa nya managementprofessionella och deras ekonomiska tänkande som den enda vägen till att genomdriva förändringar i de ekonomiskt allt svårare tiderna.²⁸ Ökningen av ekonomiskt orienterade inslag i den offentliga sektorn ledde även till att en del kritiska röster väcktes. Dessa menade att de gamla problemen och svagheter inom den offentliga sektorn inte försvann, utan att de bara ifördes en ny dräkt. Varken byråkratin eller kostnaderna reducerades. I stället resulterade NPM i att en ny administration för att kontrollera och fördela kostnaderna byggdes upp och ersatte den demokratisk valda förvaltningen. En diskussion som vi känner igen också från dagens debatt om den offentliga sektorn problem.²⁹ NPM-reformerna har, menar forskare, resulterat i ett granskningssamhälle.³⁰

Den ökade granskningen är dock bara ena delen, en managementdimension av NPM. Därtill finns det inom styrningsideologin en annan inriktning som handlar om marknadisering av offentlig sektor. Om managementdelen har bidragit till ett granskningssamhälle, har marknadiseringen inneburit en ökad

²⁷ Två svenska exempel på det är dels domarkåren, dels läkarkåren, som båda sedan länge ansetts höra till de starka professionerna, men som till följd av den ökade styrningen har fått se sitt handlingsutrymme krympas, se Olof Ställvik, *Domarrollen: Rättsregler, yrkeskultur och ideal* (Uppsala 2009); Margreth Nordgren, *Läkarprofessionens feminisering: Ett köns- och maktperspektiv* (Stockholm 2000).

²⁸ Lennart G. Svensson, "Market, Management and Professionalism", i Harald A. Mieg, & Michaela Pfadenhauer, (red.), *Professionelle leistung – professional performance: Positionen der professionssoziologie* (Konstanz 2003); Julia Evetts, "Introduction: Trust and professionalism: Challenges and occupational changes", *Current Sociology* 2006:54, 2006b.

²⁹ Anders Forsell & Anders Ivarsson-Westberg, "New Public Management och administrations-samhället", *Organisation och Samhälle: Svensk företagsekonomisk tidskrift* 2014/2 (2014) s. 40–44.

³⁰ Se exempelvis Anders Forsell & Anders Ivarsson-Westberg, *Administrations-samhället* (Lund 2014); Shirin Ahlbäck Öberg & Sten Widmalm, "Professionalism nedvärderas i den marknadsstyrda staten", *Dagens Nyheter*, 26/12 2012; Shirin Ahlbäck Öberg "Framväxten av granskningssamhället: En fråga i förvaltningspolitikens skugga", *Statsvetenskaplig tidskrift*, 2010/5 (2010) s. 501–514.

konkurrensutsättning av offentligt finansierad verksamhet. I skolans fall har detta till exempel resulterat i en friskolemarknad.³¹

Kritiken mot den stelbenta byråkratin lede således i början av 1990-talet till att nya styrningsreformerna fick fotfäste inom offentlig sektor. Jag vill dock hävda att det inte bara var förändringar i rent ekonomiska termer som var upphovet till att de nya styrningsreformerna sjösattes i slutet av 1980-talet. Det fanns också en önskan i samhället, från partier både till vänster och höger om Socialdemokraterna, att öka medborgarinflytandet. Medborgarinflytandet handlade både om en individualisering av offentlig sektor i riktning mot ökad valfrihet, men också om att stärka medborgardemokratin. I båda fallen innebar förändringen en avpolitisering, i den meningen att individerna själva kunde välja, och också valde, skola, vård och omsorg, utan att som tidigare ta omvägen via de politiskt valda enheterna.

Vägen mot en sammanhållen grundskola

I kommande stycken kommer, med utgångspunkt i grundskolans samhälleliga uppdrag, frågan om vem som bör ansvara för skolan – staten eller kommunen att diskuteras.

Under stora delar av 1900-talets första hälft diskuterades skolans organisering och innehåll och det fanns på riksdagsplan liksom på det lokala planet meningsskiljaktigheter om hur skolan skulle organiseras för den växande befolkningen.³² Skulle det parallella skolsystemet bli kvar eller borde en ny gemensam skolorganisation bildas av realskolan och folkskolan? Det vill säga, var det dags att ta steget mot en gemensam enhetsskola, där alla oavsett familjebakgrund och inkomster gick? Om det senare blev fallet, vem skulle då ha ansvaret för skolan – staten eller kommunen? Huvudmannskapet skiljde sig nämligen åt mellan skolformerna: realskolorna och läroverken var statliga, medan folkskolorna var kommunala. I två stora utredningar om skolan - 1940 års skolutredning och 1946 års skolkommision - diskuterades både skolans organisering – fortsatt parallell eller gemensam skola - och hur rekryteringen av barn från landsbygden och de lägre klasserna på högre utbildningar skulle öka.³³ Majoriteten i 1940 års skolutredning, som hade tillsatts av högerpartiets ledare Gösta Bagge, ansåg att skolan även fortsättningsvis skulle vara differentierad.

³¹ Se Anders Fredriksson, *Marknaden och lärarna: Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap* (Göteborg, 2010); Håkan Forsberg, *Kampen om eleverna: Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011* (Uppsala 2015); Per Kornhall, *Barnexperimentet: svenska skolan i fritt fall* (Stockholm 2013).

³² Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975. D. 2, Försöksverksamheten* (Stockholm 1982) s. 11 f.

³³ SOU 1944:22, *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. 3, Utredning och förslag angående vidgade möjligheter till högre undervisning för landsbygdens ungdom* (Stockholm 1944); SOU 1948:27, *1946 års skolkommisions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling* (Stockholm 1948).

Det fanns dock en minoritet bland de tillsatta i utredningen – främst folkskollärare – som menade att det nu var dags att ta steget och driva igenom Fritjuvs Bergs idéer om en bottenskola.³⁴

Det andra världskriget var inte rätt tid för stora reformer eller dispyter så frågan var vid krigsslutet fortfarande aktuell. Den socialdemokratiska regeringen tillsatte därför ytterligare en skolutredning: 1946 års skolkommision. Denna parlamentariskt sammansatta grupp kom till en annan slutsats än 1940 års skolutredning och lade 1948 fram ett principbetänkande om att Sverige skulle utveckla en nioårig obligatorisk grundskola. I betänkandet stod det:

Den nioåriga enhetsskolan bör enligt skolkommisionens mening vara uppdelad på tre stadier: ett i allmänhet treårigt lågstadium, där undervisningen bestrids av småskollärare, ett treårigt mellanstadium med undervisning av klasslärare och ett treårigt högstadium med undervisning huvudsakligen av akademiskt utbildade ämneslärare. Enligt denna plan är undervisningen gemensam för alla elever till och med sjätte klassen, vilket skulle innebära ett förverkligande av Fridtjuv Bergs bottenskoleprogram (dock med den förändringen, att kommissionen föreslår undervisning i engelska från femte klassen).³⁵

I partipolitisk enighet fattade dock riksdagen ett beslut som innebar att realskolan och folkskolan ersattes av en gemensam sammanhållen skola upp till årskurs 8 och därefter i årskurs 9 skulle eleverna ha möjlighet att välja mellan tre inriktningar: en allmän (9a), en gymnasieförberedande (9g) och en yrkesförberedande (9y). Utredningens förslag innebar också att läroverken och yrkesskolorna skulle ersättas av andra skolformer, som mer var i samklang med den nya grundskoleorganisationen.³⁶

Trots enigheten i betänkandet, fanns det inom riksdagen olika syn på den nya skolorganisationen och hur tidigt eller sent differentieringen skulle ske, kompromissen blev att enhetsskolan först skulle införas som en pedagogisk försöksverksamhet i landet.³⁷ När grundskolan sedan infördes 1962 satte staten ramarna för skolans inre verksamhet genom skollagen och läroplanerna. Genom ställföreträdarlagen reglerade staten även vilka som kunde anställas som lärare. Samtidigt var det i kommunerna som skolan skulle växa fram både rent bokstavligt genom nya skollokaler, skolorganisationer och som en grundpelare i det växande välfärdssamhället.

Denna konstruktion av dubbelt huvudmannskap av skolan innebar att det behövdes byråkratiska enheter med uppgift att administrera verksamheten både på statlig och kommunal nivå. Till den statliga skoladministrationen räknades

³⁴ Marklund (1980) s. 46–49.

³⁵ SOU 1948:27, s. 8

³⁶ SOU 1948:27; Torbjörn Carle et al., *Lärarnas riksförbund 1884–2000: Ett stycke svensk skolhistoria ur fackligt perspektiv* (Stockholm 2000) s. 158; Marklund (1980) s. 92, 96 ff.

³⁷ Inbjudan om att vara med i försöksverksamheten gick ut till 264 av Sveriges då 2501 kommuner av dessa önskade sig 144 delta i försöket se Prop. 1950:70, *angående riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*; Marklund (1982) s. 18, 23 f.

Skolöverstyrelsen, länskolnämnderna samt de sex fortbildningsavdelningar som fanns i Göteborg, Linköping, Malmö, Stockholm, Umeå och Uppsala. Fortbildningsavdelningarna hade tillsammans med länskolnämnderna ansvar för den statliga lärarfortbildningen i landet.³⁸ Skolöverstyrelsen uppdrag var främst att vara det centrala administrativa ämbetsverket för all utbildning i den svenska skolan. Uppgiften handlade både om att ha översyn över skolverksamheten och att ha hand om utvecklingen av skolornas pedagogiska verktyg.³⁹

På den kommunala nivån fanns det fram till 1991 en skolstyrelse i varje kommun, vars uppgift var att ha ledningsansvar för grundskolan och huvuddelen av gymnasieskolan samt komvux.⁴⁰ Dessutom skulle det enligt lag finnas en verksamhetsledare, en skolchef, för skolverksamheten. Skolchefens uppgift var att både vara pedagogiskt och organisatoriskt ansvarig för skolans verksamhet i kommunerna.⁴¹ Skolcheferna var, liksom lärarna, kommunalt anställda men finansierades genom statliga specialdestinerade bidrag.

Under 1980-talet drev kommunerna på för att skolchefernas tjänster precis som resten av de kommunala förvaltningscheferna skulle vara helkommunala. Idén att mer av styrningen av det offentliga skulle ned på den lokala nivån låg väl i linje med kommunernas uppfattning. Decentraliseringstrenden i samhället i stort kom också att gå kommunerna till mötes. År 1981 flyttades tillsättningen av skolchef från Kungl. Maj:t till skolstyrelsen, fyra år senare togs statsbidragen för tjänsterna bort och i skollagen från 1991 försvann direktivet att det måste finnas en skolchef eller skolstyrelse i varje kommun.⁴²

Tidens tankar om att öka decentraliseringen och effektiviseringen påverkade också Skolöverstyrelsens och länskolnämndernas arbete. För Skolöverstyrelsens del innebar det att de gick från att regelstyra skolans verksamhet i detalj till att ansvara för den övergripande planeringen och ramarna för skolväsendet.⁴³ Men det slutade inte där, år 1991 avskaffades Skolöverstyrelsen samt länskolnämnderna och ersattes av Skolverket. Den nya myndighetens befogenheter stod inte i paritet med sin föregångares när det gäller regleringar och

³⁸ Ninni Wahlström, *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser* (Örebro 2002) s. 125.

³⁹ Skolöverstyrelsen genomgick flera organisatoriska förändringar. Innan 1920 hade det funnits en folkskoleöverstyrelse (som 1914 bytte namn till Skolöverstyrelsen och en Läroverksöverstyrelse, dessa gick sedan ihop 1920. 1944 bröt yrkesskolavdelningen sig ur Skolöverstyrelsen och bildade Överstyrelsen för yrkesutbildning (KÖY), men i mitten av 1960-talet, återgick KYÖ till att bli en del av Skolöverstyrelsen. *Nationalencyklopedin*: "Skolöverstyrelsen", <http://www.ne.se/lang/skoloverstyrelsen> [18/12 2015]; Intervju med Ulf P Lundgren 20/08 2007.

⁴⁰ *Nationalencyklopedin*: "Skolstyrelse", <http://www.ne.se/lang/skolstyrelse> [18/12 2015].

⁴¹ Det kunde dock skiljas åt något beroende på kommunernas storlek. I en liten kommun var det ofta en rektor som också var skolchef, medan i en stor kommun kunde det finnas en skoldirektör som endast arbetade med de organisatoriska och administrativa delarna av skolledaruppdraget. Medelstora kommuner hade en första rektor som förutom rektorsuppdraget också ansvarade organisatoriskt för flera skolenheter. Elisabeth Nihlfors, *Skolchefen i skolans styrning och ledning* (Uppsala 2003) s. 121.

⁴² Nihlfors (2003) s. 120, 122, 124 f., 130.

⁴³ Bo Lindensjö & Ulf P Lundgren, *Utbildningsreformer och politisk styrning* (Göteborg 2000) s. 83.

regelstyrning, utan var mer anpassad till den nya styrningsfilosofin som växt sig starkare inom den offentliga sektorn.⁴⁴ Organisationsforskarna Bengt Jacobsson och Kerstin Sahlin-Andersson har uttryckt det som att där Skolöverstyrelsen varit en normativ och kontrollerande auktoritet, fick Skolverket rollen som en samspelt aktör i den nya förvaltningsorganisationen. Den nya organisationen hade liksom samhällsförändringen i stort på 1990-talet decentralisering och utvärdering som ledord.⁴⁵

Från regelstyrning till mål- och resultatstyrning

Hur ska man då förstå det som hände och varför kom decentralisering och effektivisering att bli den nya tidens modeord? Jag menar att förändringen på 1980 och 1990-talet är en del av en större reformeringsprocess av den offentliga sektorn. En process som startade redan under 1970-talet då en allt större opinion vände sig mot vad de ansåg vara en stelbent byråkratisk sektor som inte såg till medborgarnas behov⁴⁶. För att förstå förändringen behöver vi söka oss ännu längre tillbaka i tiden, till efterkrigstidens tankar och arbete med att bygga upp välfärdsstatens struktur. Tiden från 1945 fram till 1960 brukar kallas för den svenska modellens klassiska epok. Det var en tid med unik ekonomisk tillväxt, som i Sveriges fall också handlade om att landet hade klarat sig oskadd undan andra världskriget.⁴⁷ Perioden, som av ekonomhistoriker brukar kallas för *Fordism* innebar ett nytt sätt att se på samhällets struktur och en ny ekonomiska politik som innebar en "historisk kompromiss mellan arbetare–kapital, fackföreningar–arbetsgivare" som medförde att de statliga institutionerna kunde byggas ut och garantera människors välfärd.⁴⁸ Följden blev en kraftigt expanderande offentlig sektor, finansierad av höga skatter. I början av 1970-talet bröts den långa ekonomiska uppgången i världen, bland annat till följd av oljekrisen 1973. Plötsligt fanns inte ekonomiska möjligheter för en fortsatt expansion av välfärdssektorn. Krisen medförde att fler stod utan arbete och därmed blev också skatteintäkter till den offentliga sektorn lägre.

⁴⁴ Se exempelvis Christine Hudson & Anders Lindström, "Elitskola, jämlikhet och marknad", i Lena Andersson-Skog, & Olle Krantz (red.), *Omvandlingens sekel: perspektiv på ekonomi och samhälle i 1900-talets Sverige* (Lund 2002) s. 240 f.

⁴⁵ Bengt Jacobsson & Kerstin Sahlin, *Skolan och det nya verket: Skildringar från styrningens och utvärderingarnas tidevarv* (Stockholm 1995) s. 122 f.

⁴⁶ Se diskussion i Ringarp (2011) kap. 3.

⁴⁷ Anders Ivarsson Westerberg, Ylva Waldemarson & Kjell Östberg "Inledning", i Anders Ivarsson Westerberg, Ylva Waldemarson & Kjell Östberg (red.) *Det långa 1990-talet: När Sverige förändrades* (Umeå 2014). Se också Kjell Östberg och Jenny Andersson, *Sveriges historia. 1965–2012: Rekordåren, ett socialdemokratiskt århundrade, vänstervind och högerväg, miljö och kärnkraft, kriserna det mångkulturella Sverige, världens mest jämställda land, den nya individualismen, neutralitetspolitikens fall, maktskifte och systemskifte, från kanal 1 till Internet* (Stockholm 2013).

⁴⁸ Ivarsson Westerberg, Waldemarson & Östberg (2014).

Utvecklingen fick även konsekvenser för statens och kommunernas sätt att organisera välfärden. Den politiska enigheten om välfärdsstatens utbyggnad som tidigare i stort sett varit total började krackelera och i stället framfördes kritik mot den offentliga sektorns byråkratisering och ineffektivitet.⁴⁹ Den ekonomiska krisen gav också debattörer och reformivrare som ville driva på förändringar inom den offentliga sektorn tolkningsföreträdare i debatten. Kritiken mot stelbentheten i beslutsvägar, det finansiella slöseriet och människors önskan om ökat självbestämmande medförde också att både den socialdemokratiska och de borgerliga regeringarna efter maktskiftet 1976, tillsatte flera utredningar som på olika sätt behandlade välfärdsstatens styrning. Framme vid 1980-talet fortsatte reformarbetet och de tidigare beskrivna nya styrningsmodellerna infördes i offentlig sektor. Även utanför den offentliga förvaltningen, gentemot medborgarna kom retoriken och förhållningssättet att ändras. Medborgarna blev kunder och kommunernas verksamhet blev utförarproducenter.⁵⁰ Och därmed är vi framme vid de managementprofessionellas intåg i offentlig sektor som beskrevs tidigare i kapitlet.⁵¹

Mål- och resultatstyrningens intåg innebar att man inom offentlig förvaltning gick från stark byråkratisk styrning till, när kritiken blev för stor, till en marknadsstyrd offentlig förvaltning. Dessa två styrningar kan förstås utifrån de två logikerna: den byråkratiska logiken och marknadslogiken. Den förstnämnda går tillbaka på Max Weber som beskriver den legala byråkratiska modellen bestående av lagar, regler och tydliga hierarkier.⁵² I en sådan styrning uppnås mål genom att verksamheten organiseras och bedrivs i enlighet med statliga och kommunal styrdokument och riktlinjer som medborgarna får förhålla sig till. En styrningsmodell utifrån marknadslogiken handlar i stället om att planera och utföra arbetet så effektivt som möjligt. Målen uppnås i det fallet genom konkurrens där medborgarna ses som kunder som kan välja fritt av det utbud som finns på den offentliga sektorns "marknad". Att de välfärdsprofessionella, det vill säga de som jobbar i välfärdssektorns kärnverksamheter uppfattar det som att deras möjligheter att utföra sitt uppdrag har förändrats till följd av NPM ligger i styrningens egen logik. Istället för att arbeta med det som professionen är utbildad till (till exempel läkare, lärare eller domare) behöver de dels utföra arbetsuppgifter som de inte själva är kunniga i; ett fenomen som Forsell och Ivarsson Westerberg har benämnt som amatörisering av administrationen.⁵³ Dels blir de kontrollerade av andra grupper som konsulter eller managementprofessionella som har andra värderingar och mål än professionen själv. Dessa managementprofessionellas värderingar handlar om organisatoriska

⁴⁹ SOU 1997:9; Blomqvist & Rothstein (2008).

⁵⁰ Christopher Hood, "A Public management for all seasons?", *Public Administration* Vol 69, (Spring 1991); Blomqvist & Rothstein (2008).

⁵¹ Svensson (2003); Evetts (2006b).

⁵² Evetts (2006b).

⁵³ Forsell & Ivarsson-Westerberg (Lund 2014).

mål. En budget i balans är utifrån deras synsätt ett överordnat mål; till och med överordnat en god utbildning eller en god vård.

Med andra ord, när den offentliga sektorn styrs efter marknadens logiker innebär det att vissa professioners (som ekonomer och controllers) mål och värderingar får företräde i förhållande till andra professioners dito. Det betyder att välfärdsprofessionen underkastas ökad styrning och minskat handlingsutrymme vilket i sin tur medför att de förlorar möjligheten att utöva sitt professionella omdöme. Denna utveckling har fått forskare att tala om en avprofessionalisering av dessa yrkeskårer.⁵⁴ Det är i det sammanhanget kommunaliseringen och de efterkommande reformerna under 1990-talet som banade vägen till friskolornas etablerade, bör ses.

En revolution?

En utbildningsrevolution är en omvälvande förändring inom utbildningsväsendet. Detta kapitel har med utgångspunkt i en historisk tillbakablick ifrågasatt om kommunaliseringen var en revolution, eller om utvecklingen istället bör ses som en förändringsprocess som hade varit på gång under en längre tid. Att kommunaliseringsreformen ändå sågs som ett brott av dåtidens debattörer och lärare hade kanske mer att göra med deras uppfattning om vad skolan borde vara. För gemene man hade det heller inte varit så lätt att uppfatta de nya strömningarna och de tidens tecken som indikerade den förändring som offentlig sektor genomgick från välfärdsstatens glansdagar till 1990-talets ekonomiska kris.

Kapitlet har sålunda beskrivit hur Sverige gick från en stark byråkratisk styrning under enhetsskolans framväxt och etablering till, när kritiken blev för stor, en marknadsstyrd offentlig förvaltning, där målen ska uppnås genom konkurrens och där medborgarna ses som kunder som kan välja fritt från det utbud som finns på den offentliga sektorns ”marknad”.

Marknadslogiken ifrågasätts numera alltmer och frågan är vad nästa steg ska bli, bortom NPM? Sociologen Eliot Freidson har i det sammanhanget fört fram en tredje väg eller logik som han kallar för den professionella logiken. Där är det de professionella som ser till att målen i verksamheterna uppnås genom att de utövar sitt arbete självständigt.⁵⁵ Finns det då en fara i att utvecklingen framöver bortom NPM leder till att en styrningsform, där välfärdsprofessionerna blir de allena styrande? Det är, anser jag, inte troligt, däremot är det uppfriskande att se att det idag finns en växande opinion för att lämna plats för andra värden och styrningsmekanismer än de rent (företags)ekonomiska. Att söka

⁵⁴ Se exempelvis Ylva Hasselberg, *Vem vill leva i kunskapssamhället: essäer om universitetet och samtiden* (Hedemora/Möklinta 2009); Wendy Maycraft Kall, *The governance gap: central-local steering and mental health reform in Britain and Sweden* (Uppsala 2010).

⁵⁵ Se Eliot Freidson, *Professionalism: the third logic* (Chicago 2001).

vägar bortom dagens system där konsulterna har blivit de nya byråkraterna genom att ge plats och återupprättelse för de professionella värderingarna och välfärdsprofessionernas status. Man kan fråga sig om detta inte då redan görs idag? Inom utbildningsväsendet skulle lärarlegitimationsreformen från 2011 kunna vara ett sådant exempel. Anledningen till att jag inte anser det är att som reformen nu är utformad så är det en produkt av administrationssamhället och inte ett resultat av professionernas möjligheter att själva definiera yrkets jurisdiktion och handlingsutrymme. Det är, så att säga, inte en revolution underifrån. Liknande tendenser att reformera uppifrån, fanns under 1990-talet. Då var det Svenska Kommunförbundet som tryckte på för att andra än lärarna själva skulle avgöra innehållet i lärarrollen och att lärarprofessionen behövde bli mer delaktig för att skolan skulle kunna uppnå sina effektivitets- och produktivitets mål.⁵⁶ Så kanske kan vägen bortom NPM vara början på en ny utbildningsrevolution, denna gången med professionen som fanbärare?

⁵⁶ Ringarp (2011) s. 187.

KAPITEL 12

Lära från Väst efter revolutionerna i Öst

Kunskapsöverföring som svenskt bistånd i Östersjöregionen mellan 1989 och 2004

Andreas Åkerlund

År 1989 föll Berlinmuren. Därmed inleddes den stora politiska omvälvning som resulterade i att de kommunistiska diktaturerna i Östeuropa upplöstes. Händelseförloppet kallades i samtiden ofta för en revolution. I sin ögonvittnesskildring av händelserna i Warszawa, Budapest, Berlin och Prag återkommer Timothy Garton Ash flera gånger till det revolutionära i de politiska förändringarna han bevittnade.¹ Även Ralf Dahrendorf hänvisade till den Östeuropeiska utvecklingen som en revolution i sin analys av läget år 1990.² Till skillnad från Edmund Burke, vars *Reflections on the Revolution France* från 1790 var förebilden till Dahrendorfs bok, var Dahrendorf positivt inställd till de revolutionära händelserna i sin samtid. Samtidigt pekade han, som många andra, på behovet av genomgripande samhällsförändringar efter revolutionerna. För Dahrendorf handlade det om att etablera ett öppet samhälle och att göra sig av med statens monopolistiska kontroll över både politiken och marknaden.³ En åsikt som delades av de flesta intellektuella och politiker i Väst.

Dessa politiska revolutioner var startskottet för den djupgående förändring som ofta refereras till som den östeuropeiska transitionen. Transitionen innebar en omvälvning av det politiska systemet, införandet av marknadsekonomi och en ny ekonomisk politik. Resultatet blev omfattande sociala förändringar. Allt detta stöddes aktivt av såväl överstatliga organisationer som ett stort antal av världens rikare stater. Philipp Ther har nyligen pekat på hur dessa förändringar – en ekonomisk chockterapi, omfattande privatiseringar av tidigare statsägd egendom, ekonomiska avregleringar och inte minst en genomgripande reformation, främst inbegripande nedmonteringar av statsapparaten – kan beskrivas

¹ Timothy Garton Ash, *We the People: The Revolution of '89: Witnessed in Warsaw, Budapest, Berlin & Prague* (London 1990).

² Ralf Dahrendorf, *Reflections on the Revolution in Europe: In a Letter Intended to Have Been Sent to a Gentleman in Warsaw* (New York 1990).

³ Dahrendorf (1990) s. 63.

som ett nyliberalismens segertåg i Europa. Ett segertåg som har haft återverkningar på det gamla Västeuropa, inte minst när det gäller hur Europeiska unionen (EU) ska hantera de krisande ekonomierna i södra Europa. Revolutionerna i Östeuropa under 1990-talet inledde därmed den nyliberala omvandling som Ther hänvisar till som "den nya ordningen på den gamla kontinenten".⁴

Samtidigt finns det personer som hävdar att "Väst" inte tog något större ansvar. Svenska Dagbladets filmkritiker Hynek Pallas hävdar i en krönika att det finns paralleller mellan USA:s Marshallhjälp till Europa efter andra världskriget och den hjälp, eller enligt Pallas brist på hjälp, som Östeuropa fick efter Berlinmurens fall 1989. Enligt honom kan dagens tendenser till högerpopulism, totalitarism och diskriminering av minoriteter i länderna i Central- och Östeuropa förklaras genom att det kommunistiska arvet av ofrihet ignorerats och att övriga Europa, ja till och med övriga världen, gjort lite för att moraliskt stödja de nya demokratierna. Pallas syn på historien framgår tydligt av följande:

Vi befinner oss i motsvarigheten till kvartsseket det tog innan Västtyskland började tala om Förintelsen. Då rörde saken ändå ett land som fått ekonomisk och moralisk hjälp utifrån. Med det i bakhuvudet är jag övertygad om att vi kommer få betala dyrt för att vi inte skapade en Marshallhjälp efter 1989. Konsekvenserna syns redan: korruption och oligarker följs av populisterna som lovar hårda tag och mindre krånglig demokrati. Lex Ungern.⁵

Jag ifrågasatte Pallas påstående i en kommentar som publicerades i samma tidning. Jag påpekade där att omfattande insatser riktades mot regionen och att dessa finansierades av organisationer som EG och OECD, av majoriteten av länderna i Västeuropa samt av USA, Kanada, Turkiet och Japan. Att hävda att Östeuropa inte fick någon "Marshallhjälp" är helt enkelt fel.⁶ En extrapolering av siffrorna i en OECD-rapport om hjälpen till Central-, Östeuropa och före detta Sovjetunionen ger vid handen att insatserna mellan 1990 och 1994 kostade ungefär 28 miljarder US-dollar; skuldavskrivningar, exportkrediter och lån exkluderade.⁷ Thomas Carothers har uppskattat att värdet på västvärldens hjälp till regionen under 1990-talet uppgick till någonstans mellan 50 och 100 miljarder dollar, beroende på hur man räknar.⁸

Pallas svar på min invändning visade att han inte förstätt kritiken. Han menade att ordet Marshallhjälp var olyckligt valt av honom, då det betonade ekonomin och riktade blicken bort från ordet moral. Ekonomiskt stöd är inte allt, skrev Pallas och hävdar att det [efter 1990] "fanns en häpnadsväckande naivitet och

⁴ Philipp Ther, *Die neue Ordnung auf dem alten Kontinent: Eine Geschichte des neoliberalen Europa* (Berlin 2014).

⁵ Hynek Pallas, "Hör vi inte flyktingars berättelser nu heller?", *Svenska Dagbladet Kultur* 14/10 2015.

⁶ Andreas Åkerlund, "Varför glömma den hjälp Östeuropa fick?", *Svenska Dagbladet Kultur* 15/10 2015.

⁷ OECD, *Assistance Programmes for Central and Eastern Europe and the Former Soviet Union* (Paris 1996).

⁸ Thomas Carothers, "Western Civil-Society Aid to Eastern Europe and the Former Soviet Union", *East European Constitutional Review* 8:4 (1999).

tilltro till att man med enbart pengar skulle kunna bygga bort diskriminering och djupt rotade, problematiska, attityder”.⁹ Det intressanta med detta uttalande är att Pallas verkar tro att såväl Marshallhjälpen efter 1945, som hjälpinsatserna mot Östeuropa efter 1990, endast bestod av pengapåsar. Inte heller detta är hela sanningen, vilket en man som säger sig sätta arga post-it-lappar på grunda analyser av östeuropeiska förhållanden borde vara medveten om.¹⁰ Istället fanns en rad initiativ som involverade såväl överstatliga organisationer, stater och en rad representanter från civilsamhället som syftade till just det moraliska stöd - här förstått som stöd till demokrati och tolerans, uppbyggnaden av ett civilsamhälle och liknande¹¹ – som Pallas verkar hävda aldrig genomfördes. Därmed inte sagt att alla projekt var framgångsrika. Den postkommunistiska kontexten var ny, såväl för ländernas invånare i allmänhet som för de aktiva inom hjälpinsatserna, vilket ledde till oväntade problem och konflikter.¹²

Även om retoriken kring hjälpinsatserna efter murens fall handlade om motsvarigheten till en ny Marshallplan, så fanns det en stor skillnad mellan 1948 och 1990. Stödet efter andra världskriget hade i huvudsak bestått av direktinvesteringar, det vill säga av nya pengar, som åtföljts av viss experthjälp från USA. Hjälpen till Östeuropa bestod huvudsakligen av lån, exportkrediter, skuldavskrivningar och tekniskt bistånd. Det sistnämnda handlade främst om experter från Väst, vilka stod för rådgivning och utbildning.¹³ Därmed hade den hjälp, som de före detta kommunistdiktaturerna fick, i mycket karaktären av ett kunskapsöverföringsprogram. Det är detta faktum som gör hjälpinsatserna intressanta för utbildningshistorien. Kunskap och utbildning blev i och med den stora hjälpinsatsen verktyg för social förändring; nödvändiga för att styra den sociala utvecklingen i Östeuropa åt rätt, det vill säga demokratiskt, håll. Överföringen av kunskaper och värden handlade om att hjälpa invånarna att försvara den demokratiska revolutionen och att stödja den politiska och ekonomiska transitionen.

Sverige var en i allra högsta grad aktiv del i denna process och föreliggande kapitel behandlar utbildnings- och kunskapsöverföringsaspekterna hos de svenska hjälp- och samarbetsprogrammen som riktades mot Östersjöområdet under perioden 1990–2004. Slutåret är valt med tanke på att det var detta år som Polen och de tre baltiska staterna blev medlemmar i Europeiska Unionen. Materialet som har använts utgörs främst av offentligt tryck och rapporter rörande Sveriges hjälpinsatser i detta område. Med Sverige som exempel driver

⁹ Hynek Pallas, ”Det behövs mer än pengar”, *Svenska Dagbladet Kultur* 15/10, 2015.

¹⁰ Pallas, ”Hör vi inte flyktingars berättelser nu heller?”, 14/10 2015.

¹¹ Janine R. Wedel, *Collision and Collusion: The Strange Case of Western Aid to Eastern Europe, 1989–1998* (Basingstoke 1998); Kateryna Pishchikova, *Lost in Translation: USAID Assistance to Democracy Building in Post-Communist Ukraine* (Universiteit van Amsterdam 2006); Mitchell A. Orenstein, Stephen R. Bloom, & Nicole Lindstrom (eds.), *Transnational Actors in Central and East European Transitions* (Pittsburgh 2008).

¹² Gerald W. Creed & Janine R. Wedel, ”Second Thoughts from the Second World. Interpreting Aid in Post-Communist Eastern Europe”, *Human Organization* 56:3 (1997): 253–264.

¹³ Wedel (1998) s. 30.

jag tesen att den västliga insatsen – tvärt emot de slutsatser Hynek Pallas drar – inte endast handlade om ekonomiskt stöd, utan lika mycket var ett stort utbildningsprojekt där värderingar och kunskaper skulle överföras från västra till östra Europa. Kapitlet är en explorativ översikt över den svenska insatsen för att klargöra vilka kunskaper och värderingar det var som prioriterades, hur dessa skulle överföras och läras ut och inte minst vilka mål den svenska staten hade med hjälpen.

Grannlandsinternationalism och kognitiv kolonisation

Innan turen kommer till den svenska insatsen är det rimligt att beskriva den större utrikespolitiska kontext som hjälpen till Östersjöområdet ingick i och att kort beröra kapitlets teoretiska och metodologiska utgångspunkter.

Den första viktiga bakgrundsfaktorn är naturligtvis att Warszawapaktens och senare Sovjetunionens sönderfall förändrade det säkerhetspolitiska läget i Norden. Hjälpen till de baltiska staterna handlade mycket om att stabilisera närområdet politiskt och att göra det möjligt för de nya länderna att delta i det internationella samfundet.¹⁴ Enligt Annika Bergman var denna politik en fortsättning på den internationalism som präglade de nordiska ländernas utrikespolitik sedan det kalla kriget. Förutom en generell internationalistisk politik, såsom stöd till överstatliga institutioner och frihandel, betonade den nordiska internationalismen också global rättvisa och vikten av minskade utvecklingsklyftor.¹⁵ Hon betecknar därför hjälp- och samarbetsprojekten i Baltikum som grannlandsinternationalism (*adjacent internationalism*) som i första hand motiverades av internationell solidaritet. Detta gällde främst de baltiska staterna, eftersom de nordiska länderna har en lång tradition av att hjälpa just små aktörer i det internationella systemet.¹⁶

Andra forskare har analyserat den nordiska hjälpen ur ett annat perspektiv och då betonat det nordiska egenintresset. Björn Hassler har exempelvis framhävt att de miljöprojekt som fick svenskt stöd i första hand var sådana som inte bara gynnade mottagarlandet utan Östersjöregionen som helhet, det vill säga indirekt även Sverige.¹⁷ Liknande slutsatser har framförts beträffande det materiella stödet till de baltiska staternas militär samt etablerandet av den gemensamma fredsbataljonen BaltBat.¹⁸ Det gäller likaså för de polisiära samarbeten

¹⁴ Clive Archer, "Nordic Swans and Baltic Cygnets", *Cooperation and Conflict* 34:1 (1999) s. 47–71.

¹⁵ Annika Bergman, "Adjacent Internationalism. The Concept of Solidarity and Post-Cold War Nordic–Baltic Relations", *Cooperation and Conflict* 41:1 (2006) s. 76.

¹⁶ Bergman (2006) s. 90.

¹⁷ Björn Hassler, "Foreign Assistance as a Policy Instrument. Swedish Environmental Support to the Baltic States, 1991–96", *Cooperation and Conflict* 37:1 (2002) s. 25–45; Björn Hassler, *Science and Politics of Foreign Aid: Swedish Environmental Support to the Baltic States* (Dordrecht 2003) s. 110–111; 191–194.

¹⁸ Peter van Ham, "The Baltic States and Europe. The Quest for Security," I Birthe Hansen & Bertel Heurlin (red.) *The Baltic States in World Politics* (Richmond 1998) s. 24–45.

som syftade till att bekämpa organiserad brottslighet, förhindra flykting- och vapensmuggling samt stävja olaglig hantering av kärnbränsle och kemiskt avfall.¹⁹

Andra aspekter av egenintresset är mindre uppenbara. I en intressant analys av den nordiska hjälpen till Baltikum efter 1990 presenterar Kazimierz Musiał tesen att insatserna även ska förstås som en kognitiv kolonisation av regionen. Enligt honom ledde hjälpinsatserna till att politiska, ekonomiska och kulturella eliter i Baltikum var beredda att förändra regionens institutioner utifrån vad som uppfattades som nordiska, det vill säga västliga, värden, normer och praktiker. Det handlade om en lättare form av småstatsimperialism, där de nordiska länderna effektivt använde sin attraktionskraft som västliga länder i kombination med ekonomiska investeringar. Med hjälp av Pierre Bourdieus vokabulär beskriver Musiał detta som en kombination av symbolisk och ekonomisk makt som bidrog till att etablera en nordisk hegemonisk ordning i Östersjöområdet. Den kognitiva kolonisationen kan förstås som att de nordiska ländernas aktivitet i regionen etablerade tolkningsramar och riktade aktörernas uppmärksamhet mot vissa områden. Denna strukturering av kommunikativ praxis skapade enligt Musiał en speciell bild av både problem och lösningar och påverkade därmed även beslutsfattandet. Musiał ger en rad exempel på hur idén om en nordisk modell influerade organisationen av det politiska livet och dess institutioner, utbildnings- och välfärdssektorn samt rättsskipningen. I och med att han antar detta perspektiv vänder sig Musiał mot tolkningen av utvecklingshjälp som intresselös filantropisk internationell solidaritet och framhäver i stället hur den i det baltiska fallet strukturerade kontakterna mellan de nordiska och baltiska länderna på ett sätt som gynnade de senare.²⁰

Det svenska stödet till Östersjöregionen efter 1990

Hur såg då den svenska insatsen i närområdet ut efter murens fall? Det kan vara på sin plats att börja med en översikt över det svenska engagemanget. Åren 1990–1994 avsatte Sveriges riksdag totalt 4,3 miljarder svenska kronor för samarbete med Central- och Östeuropa.²¹ Den följande fyraårsperioden 1995–1998 avsattes en ungefär lika stor summa.²² Därefter sjönk kostnaderna

¹⁹ Ds 1997:75. *Att utveckla ett grannlandssamarbete. en utvärdering av Sveriges samarbete med Central- och Östeuropa* (Stockholm 1997) s. 22.

²⁰ Kazimierz Musiał, "Benevolent Assistance and Cognitive Colonisation. Nordic Involvement with the Baltic States since the 1990s", i Louis Clerc, Nikolas Glover, & Paul Jordan (red.) *Histories of Public Diplomacy and Nation Branding in the Nordic and Baltic Countries. Representing the Periphery* (Leiden 2015) 257–279.

²¹ Ds 1994:134. *Sveriges samarbete med Central- och Östeuropa* (Stockholm 1994).

²² Ds 1997:75, s. 26.

för stödet något och uppgick till mellan 750 och 900 miljoner kronor årligen.²³ Huvuddelen av medlen var vikt för insatser i det geografiska närområdet, en princip som alla västeuropeiska länder använde sig av. För Sveriges del betydde detta att hjälpen begränsades till Polen, de tre baltiska staterna Estland, Lettland och Litauen samt nordvästra Ryssland. Insatserna gällde alltså i första hand Östersjöregionen.

Det svenska samarbetet med Östersjöområdet hade fyra tydliga mål. Det syftade till att;

- främja en säkerhetsgemenskap,
- fördjupa demokratins kultur,
- stödja en socialt hållbar ekonomisk omvandling,
- stödja en miljömässigt hållbar utveckling.

Hela samarbetet skulle enligt ett riksdagsbeslut även ”genomsyras av ett jämställdhetsperspektiv”.²⁴

Dessa fyra målsättningar var konstanta under hela den period som här undersöks vilket illustreras av att alla senare rapporter hänvisar till dem som vägledande för den svenska insatsen även om den snabba samhällsutvecklingen med tiden gjorde dem mindre aktuella. I den utredning av samarbetet med Central- och Östeuropa som publicerades år 2000 konstaterade exempelvis utredaren Krister Eduards att varken de baltiska staternas suveränitet eller marknadsekonomins fundamentala roll längre kunde anses som ifrågasatt.²⁵

Anslagen för Central- och Östeuropa kanaliseras via en rad statliga myndigheter. De två viktigaste var biståndsorganen SIDA (Styrelsen för internationellt utvecklingssamarbete) och BITS (Beredningen för internationellt tekniskt-ekonomiskt samarbete). Inom miljöområdet fördelades medel även av Statens naturvårdsverk, Statens kärnkraftsinspektion, Statens strålskyddsinstitut samt NUTEK (Närings- och teknikutvecklingsverket). Den ekonomiska omvandlingen stöddes via Exportkreditnämnden, biståndsorganet SwedeCorp samt det statsägda investeringsbolaget Swedfund International AB. Stödet till samarbete på utbildningsområdet, främst universitet och högskolor, kanaliseras via stiftelsen Svenska Institutet (statlig myndighet från 1998).²⁶ Dessa aktörer stödde i sin tur enskilda organisationer och projekt. Hela stödprogrammet samordnades av en speciell Östsamordnare på utrikesdepartementet där det även inrättats ett speciellt Östeuropasekretariat.²⁷

²³ SOU 2000:122. *Att utveckla samarbetet med Central- och Östeuropa. Betänkande* (Stockholm 2000).

²⁴ Karin Englund, *Ds 1996:72. Jämställdhet i samarbetet med Central- och Östeuropa* (Stockholm 1997); *Ds 1997:75*, s. 22.

²⁵ Krister Eduards, *Bilaga till SOU 2000:122. Att utveckla samarbetet med Central- och Östeuropa. Utvärdering av utvecklingssamarbetet* (Stockholm 2000) s. 13.

²⁶ *Ds 1994:134*, s. 43–83.

²⁷ *Ds 1994:134*, s. 21.

Redan i samtida utvärderingar konstaterades att många projekt inte kunde ställa upp ett tydligt samband mellan projektets innehåll och biståndsmålen: "Istället har man tagit fasta på kontaktskapande, personutbyte, introducerande information och kunskapsöverföring. Det tycks allmänt ha antagits att sådana kontakter främjar målen om demokrati, ekonomisk liberalisering och miljö-
vård."²⁸ Många projekt verkar alltså ha motiverats genom en sorts indirekt påverkan på mottagarlandet.

Materiel, teknik och utbildning - säkerhetspolitik och miljövard

Den största delen av östsamarbetet består av olika slags kunskapsöverföring, t.ex. expertutbyte, rådgivning och utbildning. Strävan är att göra insatser av strategisk betydelse inom sektorer där Sveriges särskilda kunskaper och erfarenheter efterfrågas. Då det ofta är viktigt att kombinera kunskapsöverföring med ekonomiskt stöd, exempelvis för investeringar i infrastrukturen, eftersträvas samverkan med internationella finansieringsorgan, särskilt de multilaterala utvecklingsbankerna.²⁹

Så sammanfattades Sveriges stöd till Östeuropa år 1997. Frågan är naturligtvis vilka dessa "Sveriges särskilda kunskaper" var. Vad hade det svenska samhället egentligen att erbjuda grannarna på andra sidan Östersjön?

Det är möjligt att analysera det svenska stödet utifrån de fyra biståndsmålen. På detta sätt är även utredningar och utvärderingar uppbyggda. Biståndsmålen är viktiga, men som framgår av sammanställningen nedan så var målen ofta svåra att skilja från varandra på projektnivå. Samma projekt kunde svara mot ett flertal av målen. En lämpligare uppdelning när det gäller utbildning och kunskapsöverföring är att dela upp insatserna i sådana där utbildningen var närmare bunden till tekniker och fysisk materiel och sådana som tydligare handlade om överföring av både kunskap och värderingar.

Det säkerhetsfrämjande stödet från Sverige handlade främst om myndighets-samarbete och donationer av äldre materiel. Från svensk sida var det främst Försvarets Materielverk, Försvarets forskningsinstitut, Rikspolisstyrelsen, General-tullstyrelsen och Kustbevakningen som ansvarade för säkerhetssamarbetet.

Detta samarbete syftade i första hand till att upprätta institutioner och utbilda nödvändig personal. På försvarsområdet gjordes en rad insatser. Här märks stöd till diplomatutbildning och uppbyggnad av utrikespolitiska institut i Riga och Tallinn, utbildning av baltiska officerare vid svenska militärhögskolor, kurser i

²⁸ Anders Fogelklou & Roger Hällhag, *Svensk demokrati i österled?* SASDA Working paper 30 (Stockholm 1994) s. 14.

²⁹ *Ds* 1997:75, s. 26.

psykologiskt försvar, tryckning av militärt utbildningsmaterial samt stöd till inrättandet av en baltisk militärakademi i Tartu. Sverige stod även för viss utbildning av den baltiska fredsbevarande styrkan BALTBAT. Kustbevakningens och tullens insatser rörde hjälp till kust- och gränsbevakning, som förutom överlämnandet av utrangerad materiel även omfattade utbildning av personal. Stödet till de polisiära myndigheterna var likartat. Det handlade om materiellt stöd och utbildningsinsatser, främst avseende bekämpandet av organiserad brottslighet samt på det asyl- och migrationspolitiska området. Sverige ställde även juridiska experter till förfogande för utarbetandet av en ny flyktinglagstiftning.³⁰

Även det svenska stödet till miljösektorn handlade om praktiska insatser för miljövården. Det var i första hand kärnbränslesäkerhet, rening av utsläppen till luft och vatten, omhändertagande av fast avfall samt olika aspekter av naturskydd såsom skydd av färskvatten eller biologisk mångfald.³¹ Av en översikt över miljöstödet till Östersjöregionen framgår att utbildning (*education and training*) var prioriterat inom alla dessa områden som en del av tekniköverföringen. Den främsta kontaktytan var lokala myndigheter.³² Därutöver räknades utbyte och samarbete på universitetsområdet som en viktig aspekt av miljöstödet. Denna verksamhet diskuteras mer i detalj i ett separat avsnitt nedan.

Värderingar och kunskap – demokrati och ekonomi

Jämfört med säkerhetsaspekterna är demokratiområdet mycket svårare att avgränsa. Som påpekades ovan fanns i många fall tanken på en sorts indirekt påverkan på det mottagande samhället via allmänna kontakter. Detta gällde inte minst biståndsmålet demokratins kultur. Att utbildning och kunskapsöverföring var en central aspekt av demokratistödet framgår dock med all önskvärd tydlighet av utvärderingen *Svensk demokrati i Österled?* från 1994. Av den framgår att biståndsorganen hade en tydlig arbetsdelning. SIDA stödde folkrörelseorganisationer, BITS arbetade mot myndigheter och Svenska institutet primärt mot utbildningssektorn.

Inom SIDA:s stöd fanns en stark betoning av vissa områden.³³ Ett tydligt sådant är fackföreningsrörelsen, där kunskapsöverföring om facklig organisation och utbildning av fackliga förhandlare var centralt. Sådan utbildning genomfördes huvudsakligen av LO/TCO:s biståndsnämnd och Olof Palmes Internationella Centrum, men även av SACO/SR (i Estland) och av SAC (i dåvarande Sovjetunionen 1991/1992). Demokratiaspekterna av LO/TCO:s verksamhet lyfts exempelvis fram på följande sätt:

³⁰ *Ds 1998:30. Att söka säkerhet i samarbete: det säkerhetsfrämjande stödet till Central- och Östeuropa. En utvärdering av verksamheten 1995–1998* (Stockholm 1998) s. 19–27.

³¹ För en analys av det svenska stödet se: Hassler (2003).

³² Stockholm Environment Institute, "Beauty and the East". *An Evaluation of Swedish Environmental Assistance to Eastern Europe*, SASDA Working Paper 27 (Stockholm 1994) kap. 3.1.

³³ Följande redogörelse bygger på sammanställningen i: Fogelklou & Hällhag (1994) s. 14–20.

Utbildningen rör grundläggande frågor om demokratisk organisation, facketts roll i marknadsekonomin, kollektivavtal, arbetsmiljö, medbestämmande, social- och försäkringsfrågor samt allmän samhällskunskap och viss yrkesutbildning.³⁴

Till kunskapsöverföring på det fackliga området måste även räknas det stöd som flöt via den till Lantbrukarnas Riksförbund närstående Lantbrukarnas stiftelse för internationellt bistånd. Denna verksamhet syftade åtminstone delvis till kooperativ och facklig organisation av lantbrukare i Baltikum.

Ett annat centralt område var olika gruppers rättigheter. Rädda Barnen hade exempelvis ett övergripande uppdrag för kunskapsöverföring om barns och ungdomars rättigheter, medan mindre projekt om homosexuellas och handikappades, främst synskadades och dövas, rättigheter finansierades i såväl Baltikum som Polen och Ryssland. Närbesläktat med ovan nämnda område var fritidsledarutbildningar och utbildningar i skoldemokrati.

BITS arbete riktade sig främst mot offentlig förvaltning.³⁵ Förutom vissa projekt som syftade att reformera domstolsväsendet i de baltiska staterna utgjorde vänortsarbetet via Svenska Kommunförbundet den allra största delen av BITS demokratistöd. Cirka 140 svenska kommuner beräknades ha vänorter i Baltikum och 50 i Polen. Av alla kommuner var det dock endast ett 50-tal som erhöll biståndsmedel. Huvudsyftet med samarbetet var att överföra kunskaper om lokal demokrati, kommunalt självstyre och kommunledning.

Svenska Institutet var den tredje viktiga aktören inom demokratistödet. SI:s verksamhet kan grovt delas in i kulturstöd och stöd till högre utbildning och forskning varav det senare behandlas separat. Men även SI:s stöd till kulturutbyte med Östersjöområdet definierades som ett sätt att stärka demokratins kultur vilket citatet nedan visar:

SI:s stöd till kulturutbyte med länderna på andra sidan Östersjön har spelat en viktig roll i demokratiprocessen i dessa länder. Svenska konstutställningar, teatergästspel eller konsertturnéer har inte bara gett mottagaren en estetisk upplevelse, mötet har också inneburit ett nytt och kanske annorlunda synsätt på kulturens roll. Konstnärer, författare, filmare, dansare eller musiker har mötts och tillsammans diskuterat denna roll liksom hur kulturen bygger broar mellan våra länder.³⁶

Som framgår av SI:s sammanställning räknades därför översättning av barnlitteratur och ett fokus på barnkultur som kunskapsöverföring vad gällde den svenska synen på barn som "kompetenta samhällsmedborgare värda att respektera".³⁷ Även översättning av skönlitteratur och utbyten inom konst, teater, musik och film kunde på liknande sätt definieras som överföring av svenska

³⁴ Fogelklou & Hällhag (1994) s. 18.

³⁵ Framställningen bygger på: Fogelklou & Hällhag (1994) s. 21–23.

³⁶ Svenska institutet, *Ett årtionde med Central- och Östeuropa. En sammanfattning från Svenska institutet* (Stockholm 2001) s. 22.

³⁷ Svenska institutet (2001) s. 24.

demokratiideal. Kultur presenterades som en ”integrerande och gränsöverskridande kraft” och projektet *Partnerskap för kultur* sades främja ”en större värdegemenskap och ökad förståelse för varandras kulturer och livssituation”.³⁸ Argumentationen kring kulturutbytet är ett gott exempel på den tanke som behandlades tidigare, nämligen att ett allmänt kontaktskapande indirekt skulle främja överföringen av demokratiska värderingar från Sverige till de före detta diktaturerna kring Östersjön.

Stödet till det som kallades en socialt hållbar ekonomisk omvandling uppgick till 57 procent av det totala stödet under perioden 1989–1997. Därmed var området det i särklass största mätt i ekonomiska termer. Större delen av stödet utgjordes av investerings- och exporthjälp, exempelvis det Baltiska investeringsprogrammet eller den Nordiska projektexportfonden eller kontaktskapande åtgärder mellan svenska och baltiska företag som Advantage East eller Start-Öst.³⁹

Inom denna kategori fanns även insatser som gällde institutionsbyggande på andra samhällsområden. Detta stöd liknade mycket insatserna på det säkerhetspolitiska området. Det handlade om kunskapsöverföring inom hälso- och sjukvård samt socialtjänst, bland annat kurser för socialarbetare som genomfördes av Socialhögskolan i Stockholm.⁴⁰ Även lantmåteri var en viktig sektor eftersom många ägandefrågor var beroende av att egendomar kunde kartläggas på ett korrekt sätt. Även här fanns en från svensk sida finansierad mastersutbildning i lantmåteri som genomfördes av KTH.⁴¹

För att återgå till näringslivsstödet fanns framför allt inledningsvis kurser i grundläggande kunskaper av betydelse för företagande:

Stödet inriktades i början framför allt på olika former av kurser, seminarier och annan utbildningsverksamhet, som syftade till att lära ut marknadsekonomiska elementa, inklusive grundläggande bokföringsprinciper och liknande. Vist nog undvek man att direkt stödja företag med kapital eller utrustning.⁴²

Med tiden satsades även resurser på mer formaliserad ekonomisk utbildning. Sverige stödde under perioden 1994–1999 Kaliningrad International Business School med totalt 12 miljoner kronor. Samarbetspartner på den svenska sidan var Institutet för Företagsledning, en del av Handelshögskolan i Stockholm. Ett liknande projekt var *Nordpraktik – New Managers for Russia* som organiserades av föreningen Norden med målsättningen att erbjuda 1 000 yngre ryska företagare praktik i Sverige.⁴³

Det mest ambitiösa projektet inom företagarutbildning var dock Handelshögskolan i Riga, eller som den heter på engelska, *Stockholm School of Economics*

³⁸ Svenska institutet (2001) s. 33.

³⁹ Eduards (2000) s. 66–67.

⁴⁰ Eduards (2000) s. 74–77.

⁴¹ Eduards (2000) s. 79–80.

⁴² *Ds 1994:134*, s. 51.

⁴³ Eduards (2000) s. 70–71.

in Riga (SSE Riga). Skolan skapades på initiativ från dåvarande rektorn för Handelshögskolan i Stockholm, Staffan Burenstam Linder. Målet var att grunda en oberoende högskola modellerad efter skolan i Stockholm med engelska som officiellt språk och samma nivå på undervisningen som vilken västlig handelshögskola som helst. Skolan skulle vara öppen för studenter från alla baltiska länder och även om lärarna skulle komma från Västeuropa och USA under inledningsskedet var målet att så snabbt som möjligt bygga upp en inhemsk lärarkompetens. Projektet fick brett politiskt stöd i Sverige från både den borgerliga regeringen och den socialdemokratiska oppositionen. Inledande finansiering kom delvis från den svenska regeringen, men framför allt från George Soros och nätverket the Open Society Foundations. Den lettiska regeringen donerade en byggnad i centrala Riga till projektet.⁴⁴

Den svenska statens bidrag till SSE Riga var betydande. Mellan 1995 och 2003 uppgick finansieringsåtagandet till totalt 122 miljoner kronor.⁴⁵ En mindre del av finansieringen kom även från den lettiska regeringen. Därutöver fick handelshögskolan betydande ekonomiskt stöd från svenska företag och stiftelser. Finansmannen Johan Björkman donerade exempelvis tre miljoner kronor till biblioteket att användas till nya böcker. Knut och Alice Wallenbergs stiftelse och Anders Walls stiftelse stödde båda skolans alumni med stipendier för studier i Sverige.⁴⁶

Svenska Institutet - forskning och högre utbildning⁴⁷

En institution intar en särställning när det gäller samarbetet med Östersjöområdet på utbildningsområdet. Svenska Institutet (SI) hade redan innan 1990 ett omfattande utbyte med länderna i Östeuropa på kultur- och utbildningsområdet. Här fanns således redan erfarenhet av denna typ av verksamhet. Det var därför inte underligt att institutet fick huvudansvaret för samarbetsprojekt på högskolenivå och för utbytesstipendier riktade mot de forna diktaturerna i Öst. SI:s verksamhet klassificerades i sin helhet som demokratistöd.⁴⁸ Det syns inte minst i den beskrivning av kulturutbytet som berördes i föregående avsnitt.

⁴⁴ Joakim Weidemanis & Nina Šadurkis, "The Early History" i Leif Mutén & Anders Paalzow (red.) *Stockholm School of Economics in Riga. A Retrospect 1994–2004* (Riga 2004) s. 15–25.

⁴⁵ Eduards (2000) s. 71; Jan-Erik Vahlne, "The Start: Building a Viable Academic Institution" i Leif Mutén & Anders Paalzow (red.) *Stockholm School of Economics in Riga. A Retrospect 1994–2004* (Riga 2004) s. 29.

⁴⁶ Leif Mutén & Anders Paalzow, "The Benefactors" i Leif Mutén & Anders Paalzow (red.) *Stockholm School of Economics in Riga. A Retrospect 1994–2004* (Riga 2004) s. 72–77.

⁴⁷ För en utförligare analys av Svenska Institutets stöd till Central- och Östeuropa efter 1990 se: Andreas Åkerlund, "Transition Aid and Creating Economic Growth: Academic Exchange between Sweden and Eastern Europe through the Swedish Institute 1990–2010", *Place Branding and Public Diplomacy* 12:2 (2016) s. 124–138.

⁴⁸ Eduards (2000) s. 55; Sida, *Sveriges stöd till de baltiska ländernas omvandling 1990–2003* (Stockholm 2004) s. 83.

Den svenska regeringens satsning på hjälp till och samarbete med Central- och Östeuropa ändrade Svenska Institutets inriktning. Från att tidigare haft en relativt jämn fördelning av medel mellan regioner, så dominerade med tiden arbetet mot Östeuropa, och här främst mot Östersjöområdet. Budgetåret 1993/1994 så utgjorde exempelvis projekt relaterade till Östeuropa 38,8 procent av institutets budget, en andel som 1998 hade stigit till 58 procent.⁴⁹ SI:s verksamhet på högskoleområdet kan grovt delas in i tre kategorier: Samarbetsprojekt mellan svenska och östeuropeiska universitet, akademiskt utbyte via stipendier och svenskundervisning vid universitet i regionen. Av dessa tre hade SI stött de två sistnämnda redan innan murens fall. De bilaterala så kallade kulturavtalen som slutits mellan institutet och en rad Östeuropeiska länder hade ursprungligen haft politisk avspänning som främsta syfte och avtalen i sig var en förutsättning för alla former av kultur- och utbildningsutbyte.⁵⁰

Efter 1990 introducerades två nya unilaterala stipendieprogram riktade mot Central- och Östeuropa. Ett generellt program som finansierades av svenska staten och ett speciellt program enbart för de baltiska staterna som finansierades av Nordiska ministerrådet. Därutöver fanns två program för forskningssamarbete, ett bilateralt som bekostades av kammarkollegiet och ett för generella samarbetsprojekt mellan svenska och östeuropeiska universitet och högskolor. En del av utbytet utgjordes även av korttidsstipendier för så kallat expertutbyte.⁵¹

Även om SI:s verksamhet i helhet definierades som demokratistöd så visar praxis inom samarbets- och utbytesprogrammen att institutets uppdrag var bredare i praktiken. Inom programmen prioriterades ansökningar relaterade till de fyra biståndsmålen. Främst var detta demokratimålet, den ekonomiska omvandlingen och miljömålet.⁵² Undervisningen i svenska språket vid högskolor i Östersjöområdet klassades dock uteslutande som demokratistöd. Karin Metell och Enrique Ganuza konstaterade i en utvärdering år 1994 att inom SI:s samarbetsprogram för högskoleområdet så dominerade målet om att stödja utvecklingen mot marknadsekonomi (33,6 procent) följt av demokrati (21 procent) och miljö (18,4 procent). Ett mindre antal projekt (10,2 procent) ansågs uppfylla flera biståndsmål samtidigt medan resterande (16,8 procent) inte kunde sägas uppfylla något av biståndsmålen.⁵³

Tyvärr finns ingen samlad översikt över de samarbetsprogram som finansierades via SI, men det axplock som presenteras i institutets årsberättelse för

⁴⁹ Svenska institutet, *Verksamhetsberättelse 1993/94* (Stockholm 1994a) s. 14; Krister Eduards & Mats Sylwan, *Svenska Institutets Östeuropaverksamhet: Utvärdering* (Stockholm 2000) s. 1; Andreas Åkerlund, "For Goodwill, Aid and Economic Growth: The Funding of Academic Exchange through the Swedish Institute 1945–2010", *Nordic Journal of Educational History* 2:1 (2015) s. 129–130.

⁵⁰ Andreas Åkerlund, "The Impact of Foreign Policy on Educational Exchange: The Swedish State Scholarship Program 1938–1990" *Paedagogica Historica* 50:3 (2014) s. 401–403.

⁵¹ Svenska Institutet, *Resultatredovisning 1993/94* (Stockholm 1994b) s. 29–36.

⁵² Svenska Institutet (1994a) s. 14–15; Karin Metell & Enrique Ganuza, *En översyn av Svenska institutets program för högskolesamarbete med Öst- och Centraleuropa*, SASDA Working paper 28 (Stockholm 1994) s. 6.

⁵³ Metell & Ganuza (1994) fig. 10.

1993/1994 ger tillsammans med Metell och Ganuzas utvärdering en bild av biståndet vi SI som i mycket motsvarar det generella biståndet via SIDA, BITS och andra svenska myndigheter. Här nämns stöd till lärarutbildning i Baltikum (Linköpings universitet), Miljöskydd i Litauen (Lunds universitet), Projekt i Ryssland som rörde strålningsvetenskap och marknadsekonomi (Uppsala universitet) och lantbruks- och miljöutbildning i de baltiska staterna (SLU).⁵⁴ Även på högskoleområdet är det alltså tydligt att det övergripande syftet var kontaktskapande och kunskapsöverföring inom de prioriterade biståndsområdena.⁵⁵

Fokus på export och näringsliv - Östersjömiljard 1 och 2

Mot slutet av 1990-talet förändrades det svenska stödet till Östersjöländerna i och med att ett nytt stort program sjuöattes. I juni 1996 antog riksdagen den så kallade sysselsättningspropositionen, ett mångmiljardpaket som syftade till att halvera den svenska arbetslösheten fram till år 2000. I propositionen slogs fast att de expanderande marknaderna på andra sidan Östersjön var av största vikt för Sveriges ekonomiska utveckling. Samtidigt betonades vikten av fortsatt politisk stabilitet och ekonomisk tillväxt i Polen, Baltikum och Ryssland.⁵⁶ Det svenska stödet till regionens utveckling skulle alltså fortsätta, men nu var även nyttan för den inhemska svenska ekonomin ett uttalat mål.

Propositionen resulterade i den så kallade Östersjömiljard 1 vars uttalade syfte, förutom att aktivt bidra till biståndsmålen, även var att öka handeln och investeringarna, samt att stärka samarbetet mellan stat och näringsliv i regionen.⁵⁷ Bara två år senare avsatte riksdagen ytterligare en miljard kronor för att stödja näringslivsutvecklingen i Östersjöregionen, den så kallade Östersjömiljard 2. Denna hade dock ett ännu tydligare fokus på näringslivsutveckling och anpassades inte till biståndsmålen.⁵⁸

År 2004 presenterade Boston Consulting Group slututvärderingen av Östersjömiljard 1, den främsta samlade källan till innehållet i programmets alla delprojekt. Däri konstateras att den dubbla målsättningen att både främja Sverige och mottagarländerna på sina håll hade lett till målkonflikter, då vad som vore bäst för ett mottagarland inte alltid vore den bästa lösningen för det svenska näringslivet. Miljarden hade dock bättre fyllt sitt syfte som biståndprojekt än som skapare av arbetstillfällen i Sverige.⁵⁹

⁵⁴ Svenska institutet (1994a) s. 15.

⁵⁵ *Ds 1994:134*, s. 54–55; Svenska institutet (2001) s. 36–37; Eduards (2000) s. 55–58.

⁵⁶ *Proposition 1995/96:222* (Vissa åtgärder för att halvera arbetslösheten till år 2000, ändrade anslag för budgetåret 1995/96, finansiering m.m.).

⁵⁷ Eduards (2000) s. 147.

⁵⁸ *Ds 2002:46: Östersjöprogram för framtiden. Studie gällande behovet av fortsatta särskilda statliga insatser för att främja näringslivsutveckling i Östersjöregionen efter år 2003* (Stockholm 2002) s. 89–92.

⁵⁹ Boston Consulting Group, *Utvärdering av den första Östersjömiljarden: Del I* (Stockholm 2004a) s. 4–6.

Östersjömiljardens inriktning gjorde naturligtvis att den främst finansierade projekt riktade mot ekonomi och näringsliv. Utvärderarna kom dock fram till att det inom majoriteten av projekten fanns någon form av kunskapsöverföring. Det kunde vara ökat yrkeskunnande i de baltiska länderna genom exempelvis elektrikerutbildning eller stöd till fastighetsrestaurering, kunskapsöverföring inom miljövårds- eller kärnsäkerhetsområdet, eller en ”förhöjd akademisk nivå”.⁶⁰ Om man ser till de enstaka projekten så framstår just det akademiska området som särskilt gynnat. Östersjömiljard 1 lämnade bidrag till ett IT-college i Tallinn och stod även för 20 av de totalt 122 miljoner kronor som den svenska staten stödde SSE Riga med.⁶¹ Det stora akademiska projektet var dock Svenska Institutets Visbyprogram och dess efterföljare Nya Visbyprogrammet (i fortsättningen gemensamt kallade Visbyprogrammet) som tillsammans erhöll 210 miljoner av Östersjömiljard 1.⁶² Visbyprogrammet var ett brett samarbetsprogram med samma Östersjöländer som prioriterats inom biståndet, det vill säga nordvästra Ryssland, Polen och de baltiska staterna. Programmet medfinansierade forskningsprojekt och universitetsnätverk liksom ett stort antal individuella stipendier för studier och forskning. De fyra biståndsmålen, säkerhet, miljö, demokrati och ekonomi var styrande för medelstillelningen även inom Visbyprogrammet.⁶³ Samtidigt fick Svenska Institutet ett separat uppdrag för ännu ett stipendieprogram, de så kallade Östersjöstipendierna, som var ett resultat av ännu en arbetsmarknadspolitiskt motiverad proposition.⁶⁴ Även om programmen var öppna för stipendiater i båda riktningarna så var den stora majoriteten utländska stipendiater som vistades i Sverige.⁶⁵

Östersjömiljard 1 och Visbyprogrammet är bra exempel för att visa på skillnader och likheter mellan vad som kan betecknas som Östersjöstödets tidiga (1990–1997) och sena fas (1998–2004). Jämfört med det tidiga biståndet som fördelades via SIDA och BITS återfinns inom Östersjömiljard 1 få svenska aktörer från det civila samhället, vilket inte är underligt med tanke på programets utformning. Även om det område inom vilket man främst hittade den typen av aktörer, nämligen demokratitransfer, nämndes i BCG:s utvärdering så är det likväl klart att ekonomiska aspekter spelade en mycket större roll efter 1997 än innan.

Den stora andelen bidrag till akademiskt samarbete inom Östersjömiljard 1 är även den värd att uppmärksamma. Visbyprogrammet och bidraget till SSE Riga erhöll sammanlagt 230 miljoner kronor. Det betyder att hela 23 procent av ett program som syftade till att främja svensk export och den inhemska

⁶⁰ Boston Consulting Group (2004a) s. 25.

⁶¹ Boston Consulting Group, *Utvärdering av den första Östersjömiljarden: Del II (appendix 2: utvärderingar)* (Stockholm 2004) s. 483; 512.

⁶² Boston Consulting Group (2004b) s. 107; 444.

⁶³ Eduards & Sylwan (2000) s. 20.

⁶⁴ *Proposition 1995/96:25* (En politik för arbete, trygghet och utveckling) s. 9; Eduards & Sylwan (2000) s. 20–21.

⁶⁵ Svenska institutet, *Årsredovisning 2000, Bilaga 3* (Stockholm 2000) s. 16–26.

arbetsmarknaden gick till högre utbildning och forskning. Därmed tydliggörs en övergripande internationell trend som funnits sedan det sena 1990-talet, nämligen en ökad samordning av utrikespolitik, som inkluderar bistånd och offentlig diplomati, och näringspolitik. Somogy Varga ser i detta en ny ideologi, där stater ser sig själva som konkurrenter på en internationell marknad, vilket leder till idéer om en kommersiell diplomati.⁶⁶ I Sverige illustreras detta bäst av Svenska Institutets omorganisering till statlig myndighet 1998 och denna myndighets flytt från UD:s press- och informationsavdelning till UD:s kontor för EU:s inre marknad 2007.⁶⁷

Högre utbildning och forskning har en given plats i denna marknadsideologi. Bara några år efter Östersjömiljarderna lanserades påpekat kommittén som utredde Sveriges förhållande till Central- och Östeuropa att Sverige hade en för dålig koppling mellan utbildnings- och utrikespolitik jämfört med andra länder. Här framhölls högre utbildning som en drivkraft för näringslivsutvecklingen och universitetet och forskningsinstitutionerna kring Östersjön benämndes en "slumrande, men högt kvalificerad resurs".⁶⁸ Liknande argument levererade Högskoleverket i en rapport om högskolesamarbetet i Östersjöregionen och konstaterade att "[...] näringslivsutveckling idag aldrig kan vara bortkopplad från en strategi för forskning och utveckling[...]"⁶⁹

EU-medlemskapen och stödets avveckling

Från och med 1997 ändrades inriktningen på det svenska stödet till östersjöländerna av en annan anledning. Samarbetet med nordvästra Ryssland fortsatte enligt tidigare linjer, medan samarbetet med Polen och de baltiska länderna inriktades på att hjälpa länderna till ett framtida medlemskap i EU.⁷⁰ Detta mål verkar ha styrt kunskapsöverföringen mot sådana områden som var av direkt betydelse för EU-ansökningsprocessen. Enligt Sida fanns efter 1997 ett större inslag av direkt svensk rådgivning kring förhandlingsprocessen till de baltiska staterna samtidigt som det tekniska biståndet riktades mot områden som var föremål för förhandlingar, exempelvis avlopp och kärnkraft.⁷¹ Även här bekräftas bilden av att det civila samhällets organisationer redan i slutet på 1990-talet började fasa ut ur biståndet, då de exempel som ges av Sida främst rör myndighetssamarbete.

Kunskapsöverföring om EU som organisation verkar främst ha varit Svenska Institutets ansvarsområde. Ett av institutets verksamhetsmål efter

⁶⁶ Somogy Varga, "The Marketization of Foreign Cultural Policy: The Cultural Nationalism of the Competition State" *Constellations* 20:3 (2013) s. 448–450.

⁶⁷ James Pamment, *New Public Diplomacy in the 21st Century: A Comparative Study of Policy and Practice* (London 2013) s. 101.

⁶⁸ SOU 2000:122, s. 87.

⁶⁹ Högskoleverket, *Över Östersjön: Om högskola och högskolesamarbete i Sveriges östra närområde*, Högskoleverkets rapportserie 2003:8 R (Stockholm 2003) s. 17.

⁷⁰ SOU 2000:122, s. 77.

⁷¹ Sida (2004) s. 108.

1998, var nämligen att underlätta integrationsprocessen med EU.⁷² I årsredovisningen för år 2002 konstaterar SI att institutet med utgångspunkt i denna instruktion under det gångna året stött en rad samarbetsprojekt med EU-inriktning. Därutöver gick ett antal av institutets stipendiater, främst på masternivå, kurser relaterade till EU. Inom det Nya Visbyprogrammet hade ett flertal samarbetsprojekt inom grund- och vuxenskolan haft grundläggande kunskaper om EU som organisation som tema.⁷³

I och med att Estland, Lettland, Litauen och Polen blev medlemmar i EU 2004 slutade det svenska utvecklingsbiståndet till Central- och Östeuropa att prioritera Östersjöområdet. Istället prioriterades Ryssland, Ukraina och Vitryssland och övriga före detta Sovjetrepubliker. Svenska Institutets Visbyprogram omfattade exempelvis efter 2004 de tre förstnämnda länderna.⁷⁴ Därmed var den stora statsunderstödda kunskapsöverföringsprocessen från Sverige till de forna kommunistiska diktaturerna i närområdet, Ryssland undantaget, avslutad och dessa länder blev istället jämbördiga parter inom Europeiska Unionen.

Slutsatser

Kapitlets genomgång av utbildning och kunskapsöverföring som en del av svenskt bistånd till länderna kring Östersjön har å ena sidan visat på bredden i verksamheten. Allt ifrån utbildning av militär, polis och kustbevakning till facklig verksamhet, lärarutbildning och kulturevenemang rymdes inom det svenska stödet till den demokratiska och ekonomiska transitionen i närområdet.

Samtidigt är det möjligt att systematisera insatserna. Utbildning och kunskapsöverföring som rörde främst de baltiska staternas förmåga att upprätthålla sin suveränitet, främst utbildning av militär, polis och kustbevakning men även hjälp på det juridiska området, var sådant som även rörde Sveriges säkerhet. Samarbeten för bekämpning av organiserad brottslighet och internationell migration och flyktingsmuggling illustrerar detta väl. Som Björn Hassler påpekat gällde samma princip för miljövårdsområdet, där det svenska stödet främst gällde projekt som kom Östersjön som helhet till godo.⁷⁵ Det mer allmänna stödet till utbildning och kunskapsöverföring på miljöområdet ska i detta sammanhang naturligtvis ses som ett svenskt agendasättande. Akuta problem, som förorenande industrier, men även uppbyggnaden av en mer långsiktig så kallad hållbar kunskap om miljöfrågor kring Östersjöområdet hade prioritet och var även ett område, där Sverige ansågs besitta värdefull kunskap värd att exportera.

Samma tydliga egenvärde för Sverige är svårt att hitta i den del av verksamheten som rörde demokrati och ekonomi. Åtminstone under det tidiga

⁷² Eduards & Sylwan (2000) s. 5.

⁷³ Svenska institutet, *Årsredovisning 2002* (Stockholm 2002) s. 49.

⁷⁴ Svenska Institutet, *Årsredovisning 2005* (Stockholm 2005) s. 41 ff.

⁷⁵ Hassler (2002).

1990-talet handlade mycket av demokratistödet om det som man kan kalla basisdemokrati. Förutom stödet till lokal förvaltning som finansierades via BITS och som i mycket utgjordes av vänortssamarbeten, så märks framför allt stödet till organisering av intresseorganisationer, som fackförbund, eller utbildning i olika utsatta gruppers rättigheter, exempelvis barns, handikappades eller homosexuellas. Även allmänna kultursamarbeten inom konst, musik, film och så vidare föll under främjandet av demokrati. Generellt kan konstateras att möten och nätverksskapande generellt ansågs stödja utvecklingen av demokratins kultur. Av den anledningen räknades allmänt utbyte på utbildningsområdet som demokratistöd.

På det ekonomiska området kan ett liknande fokus på grundläggande kunskaper skönjas. Det handlade om utbildning i bokföring och "marknadsekonomiska elementa" eller företagspraktik. Med tiden riktades stödet mot en mer professionaliserad utbildning vilket främst illustreras av det omfattande ekonomiska stödet till handelshögskolan i Riga.

Samtidigt är det tydligt att hjälp- och utbildningsinsatserna går att dela in i två perioder, var och en med sin egen karaktär. Vattendelare är åren 1997/1998, i och med Östersjömiljard 1 och det uttalade syftet att hjälpa Estland, Lettland, Litauen och Polen i deras strävan att bli fullvärdiga medlemmar i EU. Vid denna tidpunkt verkar det som att det direkta materiella stödet och även utbildningsinsatserna inom det säkerhetspolitiska området gick tillbaka. Samma sak gällde stödet till det civila samhällets organisationer. Därmed kan man dra slutsatsen att nationell suveränitet och basisdemokrati ansågs vara etablerade, eller åtminstone inte i samma behov av hjälp som tidigare. I och med Östersjömiljard 1 fick stödet till Östersjöområdet även en tydlig ekonomisk slagsida, inte minst eftersom miljardens uttalade syfte var att stödja även svensk näringslivsutveckling och främja sysselsättningen i Sverige. Här tillskrevs akademiskt samarbete en nyckelroll i linje med en marknadsideologi som såg högre utbildning och forskning som en viktig motor för ekonomisk tillväxt.

I relation till tidigare forskning så visar föreliggande kapitel att Annika Bergmans förklaringar, nämligen internationell solidaritet och grannlandsinternationalism, knappast räcker som förklaring för de svenska insatserna. Visst fanns här ett visst mått av solidaritet, men också mycket egenintresse. Därmed är Kazimierz Musiałs perspektiv på det nordiska agerandet och hans syn på stödet till Östeuropa som någonting som gynnade givarna ett viktigt korrektiv till en uppfattning som ser bistånd som huvudsakligen ett uttryck för solidaritet. Den svenska kunskapsöverföringen hade, som visats ovan, ofta även andra syften än att vara filantropisk hjälp. I början av den undersökta perioden gällde detta främst säkerhets- och miljöområdet, medan ekonomiska aspekter var de viktigaste mot slutet.

Resultaten i föreliggande undersökning stödjer även Musiałs tes om etablerandet av en nordisk, i det här fallet svensk, hegemonisk ordning i Östersjöområdet. Det svenska stödet fokuserade ju vissa områden som valts ut som

prioriterade av svenska aktörer, både myndigheter och andra typer av organisationer. Det är till exempel en öppen fråga om valet att lära sig om barns och homosexuellas rättigheter var lika prioriterade av lokala aktörer och myndigheter som av de svenska motparterna. Det finns överhuvudtaget mycket lite som tyder på att det fanns något som man i Sverige kunde lära av utbyte och samarbete. Detta illustreras exempelvis av att det huvudsakliga akademiska utbytet utgjordes av akademiker som besökte Sverige medan en mycket mindre andel reste i andra riktningen. Utbildning och kunskapsöverföring bör ha spelat en inte obetydlig roll i den västernisering med nordiska förtecken av främst Baltikum som Musiał menar ägde rum efter 1990.

Faktum är att de områden som Musiał nämner som viktiga arenor för kognitiv kolonisering; organisationen av det politiska livet och dess institutioner, utbildnings- och välfärdssektorn samt rättsskipningen⁷⁶, faller samman rätt väl med de områden dit den svenska staten kanaliserade biståndsmedlen. Till detta ska läggas näringslivet och ekonomin, som ju faktiskt blev ett viktigare och viktigare område inom det svenska biståndet ju längre tiden gick, vilket inte minst visas av det stora och varaktiga stödet till handelshögskolan i Riga.

Resultaten visar att Hynek Pallas uppfattning att hjälpen till Östeuropa efter 1990 inte omfattade värderingar eller moral, utan i första hand var av ekonomisk natur, är att ifrågasätta. Exemplet Sveriges agerande i Östersjöområdet visar istället att främst demokratiska värderingar, men även att öka medvetandet om miljöproblem, utsatta gruppers rättigheter eller liknande var en inte oviktig del av biståndsverksamheten. Snarare fanns ett medvetande om att pengar allena inte förmådde ”bygga bort diskriminering och djupt rotade problematiska, attityder.”⁷⁷ Istället mobiliserades både svenska myndigheter och svenska frivilligorganisationer i syftet att aktivt överföra kunskap och värderingar till de före detta diktaturerna på andra sidan Östersjön. Huruvida denna överföring lyckades och de utbildade personerna stannade i landet eller de demokratiska värdena faktiskt internaliserades av befolkningen är i det sammanhanget en helt annan fråga. De omfattande insatser som tas upp i föreliggande kapitel kan *de facto* ha förändrat mycket lite, men det betyder inte, som Pallas antyder, att de aldrig har genomförts.

⁷⁶ Musiał (2015) s. 260.

⁷⁷ Pallas, ”Det behövs mer än pengar”, *Svenska Dagbladet Kultur* 15/10 2015.

Författarpresentation

ANNE BERG, f. 1981, fil. dr i historia och universitetslektor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet. Hon disputerade 2011 i ämnet historia på en avhandling om den svenska nationsformeringsprocessens utveckling och förutsättningar från 1780-tal till 1860-tal. Hennes forskning har efter detta berört statens styrning av folkbildningen och folkbildningens ekonomiska förutsättningar under 1800-talets senare decennier samt den svenska arbetarrörelsens demokratifostran före 1880-talet. Nästkommande publikation är boken *The Capitalist State and the Construction of Civil Society: Public Funding and the Regulation of Popular Education in Sweden 1870–1991*, samförfattad med Samuel Edquist, som beräknas utkomma under våren 2017. Berg tillhör även en av grundarna av SHED och är medlem av dess vetenskapliga råd.

E-postadress: anne.berg@edu.uu.se

HENRIK EDGREN, f. 1972, är fil. dr i historia och universitetslektor i utbildningshistoria vid Uppsala universitet. Han disputerade 2005 på en avhandling som handlade om politisk press och uppbyggandet av en svensk nationell identitet efter 1809–1810 års omvälvande händelser, med bland annat förlusten av Finland och störtandet av kungen Gustav IV Adolf. Edgren studerade där bland annat hur skola och utbildning blev ett centralt element i byggandet av ny medborgarnation under 1800-talets första hälft. Ett annat av Edgrens forskningsområden är folkskolans framväxt och nationalisering under 1800-talets andra hälft. Han har också medverkat som författare i en lärobok om den svenska skolans historia. Edgren är medlem av SHED:s vetenskapliga råd och för närvarande prefekt vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier.

E-postadress: henrik.edgren@edu.uu.se

SAMUEL EDQUIST, f. 1973, docent i historia och universitetslektor vid Institutionen för ABM, Uppsala universitet. Han disputerade 2001 på en avhandling om nationellt identitetsskapande i nykterhetsrörelsen. Förutom nationalism och folkrörelser har hans forskning behandlat folkbildning, historiebruk och arkivfrågor, som bl.a. resulterat i böckerna *En folklig historia* (2009), *I Rikets fotspår* (2012), *Islands of Identity* (2015, med Janne Holmén) och *The Capitalist State and the Construction of Civil Society* (2017, med Anne Berg). I ett nytt projekt (t.o.m. 2019) utforskar Edquist den personliga integritetens historia. Edquist har varit en drivande kraft i uppbyggnaden av den forskningsmiljö som SHED utgör och han är nu en av forskningsgruppens senior advisors.

E-postadress: samuel.edquist@abm.uu.se

ESBJÖRN LARSSON, f. 1968, docent i historia och universitetslektor i utbildningshistoria vid Uppsala universitet. Han disputerade 2005 på en avhandling om kadettutbildningen på Karlberg under perioden 1792–1866. Hans forskning har därefter rört sig i gränslandet mellan utbildningshistoria, militärhistoria och

barn- och ungdomshistoria utifrån till övervägande del social- och genushistoriska perspektiv. Hans studier har bland annat rört folkskolans framväxt, den lärda undervisningens transformation, växelundervisning, pennalism, elevkulturer, skolungdomens vapenövningar, officersyrkets utveckling och hemvärnets förändrade roll i Sverige. Larsson tillhör en av grundarna av SHED och är medlem av dess vetenskapliga råd samt ansvarig för forskningsgruppens utbildningshistoriska seminarium.

E-postadress: esbjorn.larsson@edu.uu.se

GERMUND LARSSON, f. 1973, fil. mag. i litteraturvetenskap och doktorand i utbildningssociologi vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet. Larsson skriver på en avhandling som studerar bestraffningssystemet och förvisningspraktiken vid de allmänna läroverken under 1900-talet. Tidigare har han publicerat *Kunskapens källa. En guide till läroverksarkiven med föregångare vid Landsarkivet i Uppsala* (2011). Larsson är även medlem av SHED.

E-postadress: germund.larsson@edu.uu.se

JÖRGEN MATTLAR f. 1966 i Helsingfors, fil. dr och universitetslektor i didaktik vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet. Mattlar disputerade på avhandlingen *Skolbokspropaganda? En ideologianalys av läroböcker i svenska som andraspråk 1995–2005* (2008). Den fortsatta forskningen behandlar svenskämnes- och historieämnesdidaktiska frågor. Ett särskilt intresse gäller representationer av de nationella minoriteterna i skolans läromedel. Mattlar har även publicerat ett antal litteraturvetenskapliga artiklar. Han arbetar för närvarande som studierektor och är medlem av SHED:s vetenskapliga råd.

E-postadress: jorgen.mattlar@edu.uu.se

MADELEINE MICHAËLSSON, f. 1968, fil. dr i utbildningssociologi och vikarierande universitetslektor i utbildningshistoria vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet. Hon disputerade 2016 på en avhandling om privata bidrag till folkskoleväsendet på lokal, regional och nationell nivå under perioden 1850–1930. Hennes forskning har där efter varit inriktad på att undersöka omfattningen av och formerna för industriellt barnarbete i Sverige, 1870–1910. Michaëlsson är även legitimerad lärare och kursansvarig för bland annat utbildningshistoriska moment inom grund- och ämneslärarprogrammen vid Uppsala universitet samt medlem av SHED.

E-postadress: madeleine.michaelsson@edu.uu.se

JOHAN PRYTZ, f. 1975, fil. dr i matematik, docent i didaktik och universitetslektor i didaktik med inriktning matematik vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet. Han disputerade 2007 på en avhandling om geometriundervisning i Sverige under perioden 1905–1962. Hans forskning efter det har även handlat om matematikundervisningens historia, men fokus har breddats. I synnerhet införandet av grundskolan och

försöken att reformera skolmatematiken i samband med den reformen, men också senare, har ägnats stort intresse. Han deltar också med historiska analyser i ett större projekt om algebraundervisningen i Sverige: *Mot en forskningsbaserad undervisning i algebra – Diakrona och synkrona analyser av styrdokument, läromedel och lärarens interaktion med dem*. Prytz tillhör också en av grundarna av SHED och är medlem av dess vetenskapliga råd.

E-postadress: johan.prytz@edu.uu.se

JOHANNA RINGARP, f. 1974, fil. dr i historia och universitetslektor i pedagogik vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet. Hon disputerade 2011 vid Lunds universitet på avhandlingen: *Professionens problematik. Lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling* (Makadam förlag). Ringarps forskningsintressen rör främst utbildningshistoria, internationella kunskapsmätningar samt styrning, ledning och utvärdering av skolsektorn. Ringarp är också föreståndare för Samtidshistoriska institutet vid Södertörns högskola samt medlem av SHED:s vetenskapliga råd.

E-postadress: johanna.ringarp@edu.uu.se

JOHANNES WESTBERG, f. 1978, docent i historia och professor i pedagogik vid Örebro universitet. Westberg disputerade 2008 på en avhandling om förskolepedagogikens etablering i svenska förskolor, och har sedan dess ägnat sig åt olika frågor kring förskolans och skolans sociala och ekonomiska historia, materiella kultur, makt och styrningsrationalitet, samt internationella historia. Bland hans senaste publikationer ingår monografierna *Att bygga ett skolväsende* (Nordic Academic Press 2014) och *Funding the Rise of Mass Schooling* (Palgrave Macmillan 2017). Westberg är koordinator för det nordiska utbildningshistoriska nätverket samt en av grundarna av SHED. Idag är han en av forskningsgruppens senior advisors.

E-postadress: johannes.westberg@oru.se

ANDREAS ÅKERLUND, f. 1977, docent, lektor i historia vid Södertörns högskola och forskare vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet. Han disputerade 2011 på avhandlingen *Mellan akademi och kulturpolitik* (2010) som behandlade lektoraten i svenska vid tyska universitet under första halvan av 1900-talet. Åkerlunds forskning har därefter främst handlat om universitetens internationalisering, akademiskt utbyte och stipendieprogram för utlänningar som offentlig diplomati. Hans senaste böcker är *Public Diplomacy and Academic Mobility in Sweden* (2016) och en kommenterad utgåva av svensklektorn Vilhelm Scharps minnen från Tyskland under mellankrigstiden med titeln *Labyrinten* (2016). Åkerlund är även medlem av SHED.

E-post: andreas.akerlund@edu.uu.se; andreas.akerlund@sh.se

UTBILDNINGSHISTORISKA MEDDELANDEN

Editores: Esbjörn Larsson & Johannes Westberg

1. Esbjörn Larsson & Johannes Westberg (red.), *Utbildningens sociala och kulturella historia: Meddelanden från den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen*, 2010.
2. Gunilla Klose, *Folkundervisningens finansiering före 1842*, (red.) Johannes Westberg, 2011.
3. Germund Larsson, *Kunskapens källa: En guide till läroverksarkiv med föregångare vid Landsarkivet i Uppsala*, 2011
4. Madeleine Michaëlsson, *Privata bidrag till folkskolan: Järnbruken och det svenska folkskoleväsendet 1850–1930*, 2016.
5. Anne Berg, Esbjörn Larsson, Madeleine Michaëlsson, Johannes Westberg & Andreas Åkerlund (red.), *Utbildningens revolutioner: Till studiet av utbildningshistorisk förändring*, 2017.

Anne Berg, Esbjörn Larsson, Madeleine Michaëlsson,
Johannes Westberg & Andreas Åkerlund (red.)

Utbildningens revolutioner

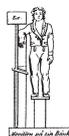
Ordet revolution avser i allmänhet en omvälvande eller grundläggande förändring som, i jämförelse med långsammare processer, sker under en kortare tid. I utbildningshistoriska sammanhang är ordet revolution användbart eftersom det riktar fokus på de övergripande och omvälvande förändringar som karakteriserat utbildningsväsendet under de senaste trehundra åren.

I vår bok presenteras analyser av ett brett urval av förändringar inom det svenska utbildningsväsendet. Antologin inkluderar kapitel om förändringar i 1800-talets skola och utbildning, där ibland införandet av *Läsebok för folkskolan*, arbetarorganisationers fostran av demokrater, och en kritisk analys av föreställningen om 1800-talets skola som en del av en demokratiseringsprocess. Dessutom ges inblickar i 1900-talets utbildningsrevolutioner med kapitel som ägnar sig åt allt från rökrutans införande, den Nya matematiken, förskolesektorns expansion och 1990-talets utbildningsreformer.

Boken har publicerats för att ge en översikt över den omfattande utbildningshistoriska forskningsmiljö som vuxit fram i Uppsala under de senaste tio åren. Den riktar sig till såväl den utbildningshistoriskt intresserade läsaren, som till en bredare historisk och utbildningsvetenskaplig läsekrets.

ISSN 2000-4168

ISBN 978-91-86701-03-1



UTBILDNINGSHISTORISKA
MEDDELANDEN

